

# Observaciones a la aplicación de la evaluación de la LOMLOE en Bachillerato tras el fin de su implantación

/

## Observations on the Application of the LOMLOE Assessment in the High School after its Implementation

Eduardo Sánchez Liendo

*Profesor de Educación Secundaria en el IES Los Sauces de Benavente\**

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.893>

### Resumen

El sistema de evaluación que ha introducido 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, se basa en una compleja arquitectura curricular cuyo objetivo es que la evaluación tenga carácter competencial. Para que este planteamiento tenga éxito, se debe pasar por un cambio en la metodología y en los propios mecanismos de evaluación, de tal manera que todo ello adquiera el citado carácter competencial. Completada la implantación del currículo LOMLOE, conviene señalar algunas incidencias de carácter técnico que hemos detectado en la aplicación del sistema de evaluación de esta ley (en concreto, nos referimos al mecanismo de calificación de las competencias desarrollado por Castilla y León) y que pueden comprometer no sólo el sistema competencial mismo, sino las decisiones que, en el caso de Bachillerato, un equipo docente debe tomar basándose en el resultado de la evaluación de las propias competencias.

**Palabras clave:** Currículo educativo; LOMLOE; Evaluación; Competencias clave; Criterios de evaluación; Bachillerato.

---

\* Contacto con el autor: [eduardo.sanlie@educa.jcyl.es](mailto:eduardo.sanlie@educa.jcyl.es)

## Abstract

The evaluation system which the Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education, has introduced is based on a challenging curricular architecture whose aim is to provide the evaluation with a competency-based nature. For this approach to be successful, we need to go through a change in the methodology and in the evaluation procedures themselves, so that all of that gets the aforementioned competency-based nature. Once completed the implementation of the curriculum of the so-called LOMLOE, it is appropriate to point out some technical incidents which we have detected while applying the evaluation system of this law (specifically, we refer to the grading procedures of the competences developed by Castile and León) and which can endanger not only the competency-based system itself, but also the decisions that, in the case of High School Level, a teaching team must make based on the result of the evaluation of the competences themselves.

**Keywords:** Educational curriculum; LOMLOE; Evaluation; Key competences; Evaluation criteria; High School Level.

## 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, conocida popularmente como LOMLOE, establece, en su disposición final quinta, su propio calendario de implantación. Hay aspectos diversos de esta norma que entraron en vigor a la vez que la propia LOMLOE, como lo relativo a las competencias del Consejo Escolar, el Claustro y el director, o la elección de este último cargo (disposición final quinta.1). En cambio, no fueron de aplicación, hasta el curso 2021/2022, ni «las modificaciones introducidas en la evaluación y condiciones de promoción de las diferentes etapas educativas» ni «las modificaciones introducidas en las condiciones de titulación de educación secundaria obligatoria, ciclos formativos de grado básico y bachillerato» (disposición final quinta.2). Asimismo, «las modificaciones introducidas en el currículo, la organización» y otros aspectos se establecieron, en todas las etapas, para el curso

2022/2023 en los cursos impares, y para el siguiente, el recién concluido curso 2023/2024, en los cursos pares (disposición final quinta.3-6).

Cabe entender que estos plazos obedecían, entre otras cosas, a, al menos, la necesidad de tiempo que tenían las Administraciones para elaborar todas las normas que desarrollasen lo establecido por la LOMLOE. De hecho, así lo reconocían, en sus respectivos preámbulos, la propia LOMLOE y también el Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Este Real Decreto, en efecto, tenía el objetivo, según lo indicado también en el preámbulo, de regular provisionalmente los aspectos que se debían aplicar desde el curso 2021/2022, esperando, mientras, la publicación de los reales decretos que estableciesen de manera definitiva el desarrollo de la LOMLOE. Esta provisionalidad se observaba, por ejemplo, en el hecho de que el Real Decreto 984/2021 establecía aún, como referentes de la evaluación, los elementos del currículo de la LOMCE (artículo 3).

Los reales decretos en cuestión, es decir, los que establecen los currículos de las diferentes etapas en el marco LOMLOE, se ajustaban al calendario de implantación, como es obvio. Así, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, no entraría en vigor en la totalidad de la etapa (es decir, en los cursos pares) hasta el ya finalizado curso 2023/2024 (disposición final tercera), manteniendo los elementos curriculares de la LOMCE (disposición transitoria primera) y la vigencia del Real Decreto 984/2021 (disposición transitoria segunda). 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, y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, determinan idénticos planteamientos en sus correspondientes disposiciones de igual nombre que en el Real Decreto 157/2022 (en el caso del Real Decreto 243/2022, el calendario de implantación se determina en la disposición final cuarta).

Aunque, sin duda, la situación de transitoriedad hacía necesario mantener los elementos curriculares de la LOMCE, es natural pensar que tales elementos curriculares no eran los adecuados para desarrollar el marco competencial de la LOMLOE. De igual modo, era preciso dar tiempo a que se completara el desarrollo curricular de la nueva ley orgánica. Teniendo en cuenta todo esto, hemos realizado esta pequeña exposición introductoria con el propósito de justificar que las observaciones que queremos plantear en este artículo no podrían tener pleno fundamento hasta que hubiese transcurrido al menos un curso escolar en el que el marco curricular de la LOMLOE estuviese completamente implantado, ya que tales observaciones se sitúan en el contexto de las deliberaciones sobre la titulación al término de 2.º de Bachillerato (aunque, en buena medida, pueden darse en cualquier otro curso).

### Marco normativo

Para comprender bien en qué se basan las observaciones o apreciaciones que queremos comentar aquí, vamos a realizar, a modo de recordatorio, un rápido recorrido sobre el marco normativo que define la titulación en Bachillerato.

En primer lugar, el Real Decreto 243/2022 establece que, para obtener el título, será preciso haber superado todas las materias de los dos cursos de la etapa (artículo 22.2)<sup>1</sup>. En tal caso, el alumno titula sin ningún problema. No obstante, contempla también la posibilidad de obtener el título con una única materia suspensa<sup>2</sup> en caso de que se cumplan todas y cada una de las siguientes

---

<sup>1</sup> Quizá sea preciso realizar aquí un pequeño recordatorio. Aunque el marco general del currículo de Bachillerato sean las competencias (artículo 16 del Real Decreto 243/2022), y, en consecuencia, el proceso de enseñanza y aprendizaje en esta etapa deba también contribuir a su consolidación, no deja de ser cierto que las materias juegan aquí un papel más sustantivo, toda vez que el citado Real Decreto atribuye a la evaluación una naturaleza «diferenciada según las distintas materias» (artículo 20.1). En cambio, el Perfil de salida, que es el referente último del marco competencial, se aplica solamente a la etapa básica (Primaria y ESO), tal como determina el artículo 11.2 del Real Decreto 217/2022 (su Anexo I lo define como «la piedra angular de todo el currículo, la matriz que cohesiona y hacia donde convergen los objetivos de las distintas etapas que constituyen la enseñanza básica»). No tendría, por tanto, sentido alguno extender el objetivo último del sistema a una etapa que, al no ser ya obligatoria, no todo el alumnado cursará. Seguramente, eso explica, en gran medida, la citada diferenciación por materias en la evaluación de Bachillerato, mientras que, en ESO, es «integradora», es decir, basada en la perspectiva global del Perfil de salida, aunque, como es natural, cada docente evalúa esto desde su materia (artículo 15.1-4 del Real Decreto 217/2022). Ejemplos de reflexiones más concretas sobre el Perfil de salida son Coll y Martín (2021: 6-14), y, sobre todo, Moya (2022).

<sup>2</sup> Esto ha recibido críticas negativas, pero no se debe olvidar que incluso los títulos universitarios de Grado pueden obtenerse con una asignatura suspensa si se cumplen ciertos requisitos, como así se establece en los reglamentos de los procesos de evaluación de muchas universidades.

condiciones (artículo 22.3): a) alcanzar los objetivos y las competencias del Bachillerato, b) no haberse dado faltas de asistencia continuadas y sin justificación en la materia suspensa (específicamente en esa materia sin importar lo ocurrido en otras a este respecto), c) haber acudido a las pruebas y realizado las actividades necesarias para su evaluación (incluyendo la convocatoria extraordinaria), y d) alcanzar un promedio de las calificaciones de todas las materias de la etapa, incluida la suspensa, igual o superior a cinco. La breve experiencia del recién finalizado curso nos lleva, por cierto, a recordar que la posibilidad de titular con una materia suspensa se contempla «excepcionalmente» y siempre que se cumplan estas condiciones; esto es, no se debe otorgar el título de esta etapa de forma automática a los alumnos que tienen una materia no superada, olvidando la comprobación de esos requisitos. Por supuesto, es obvio, además, que tal decisión, según lo que establece la citada condición c), debe adoptarse siempre en la evaluación extraordinaria, nunca en la ordinaria.

Nuestra actividad docente se desarrolla en la comunidad autónoma de Castilla y León, de manera que, tras el real decreto nacional, vamos a comentar las particularidades de la regulación autonómica. El Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, se limita a remitir, en lo relativo a la titulación en esta etapa, a lo dispuesto en la normativa nacional (artículo 33).

En cambio, sí resulta de interés la Orden EDU/425/2024, de 9 de mayo, por la que se desarrolla la evaluación, la promoción y la titulación en el Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Su artículo 9, además de remitir a lo dispuesto en el Decreto 40/2022 y el Real Decreto 243/2022, reproduce las condiciones que permiten obtener el título con una materia suspensa, y añade dos concreciones de interés (artículo 9.4):

- La primera condición (haber adquirido los objetivos y las competencias de la etapa) se cumplirá cuando el alumno «tenga evaluación positiva en todas las competencias clave», considerándose positiva cuando «su calificación es igual o superior a cinco, en una escala numérica del cero a diez». Esto solventa un debate que se había dado previamente entre los docentes, que

planteaban si esa primera condición se producía cuando el promedio de las calificaciones de las competencias es igual o superior a cinco (en analogía con la cuarta condición señalada en el Real Decreto), o cuando, como finalmente ha establecido la Consejería de Educación de esta comunidad, todas y cada una de las competencias están superadas.

- La segunda idea que añade es esta: «la calificación de la competencia clave se deducirá a partir de las calificaciones obtenidas por el alumno en los criterios de evaluación con los que cada competencia clave aparece vinculada en los mapas de relaciones criterios de las materias que cursa el alumno en segundo curso de bachillerato y, en su caso, las materias pendientes de primer curso». Es decir, la competencia deberá ser evaluada y, en consecuencia, calificada (según la terminología de Castilla y León) siguiendo el sistema establecido por esta comunidad: en pocas palabras, se trata de que, en cada materia, el docente correspondiente debe desglosar los criterios de evaluación en indicadores de logro, asignar a cada indicador un valor porcentual (sobre el 100% que supone el total de indicadores), calificar cada indicador mediante un instrumento de evaluación, y calcular el valor del criterio de evaluación a partir de la calificación de los indicadores de dicho criterio; los mapas de relaciones criterios, por último, vinculan todos los criterios de todas las materias con las competencias clave a través de los descriptores operativos, obteniéndose, así, la calificación de las competencias; este proceso ha sido explicado de manera detallada y ejemplificada en Sánchez (2023).

### **Análisis de incidencias**

Como decíamos, la experiencia de la evaluación competencial nos ha llevado a observar una serie de incidencias en el proceso que vamos a comentar con detenimiento a continuación. Para ofrecer un contexto que lo ilustre, nos pondremos como ejemplo de todo ello desde una materia de nuestra especialidad, como puede ser Latín II, si bien cualquier otra materia de la etapa es susceptible de ser utilizada para definir este mismo contexto.

### ***i) Impartir sólo los contenidos tradicionales***

Un currículo competencial incluye lo que se ha venido en denominar saberes básicos. Si queremos facilitar la analogía con el modelo anterior, este elemento curricular, en una primera aproximación, podría entenderse, en pocas palabras, como algo semejante a los tradicionales contenidos, aunque, en realidad, se trata de un concepto más amplio. En efecto, las competencias pretenden desarrollar dimensiones diferentes en el alumnado: cognitiva, instrumental y actitudinal. Para ello, el currículo competencial plantea los saberes básicos, que son de tres tipos, correspondientes a las tres dimensiones de las competencias: conocimientos, destrezas y actitudes<sup>3</sup>. A modo de ejemplo, para lo que estamos explicando en esta primera incidencia, vamos a citar tres saberes básicos del currículo de Latín II:

- «Lengua flexiva: flexión nominal y pronominal (sistema casual y declinaciones) y flexión verbal (el sistema de conjugaciones). Formas menos usuales e irregulares». Sin duda, este es uno de los saberes básicos de carácter lingüístico más importante del currículo de Latín II: el trabajo con la gramática latina será esencial en la materia, y es poco probable que esto sea objeto de discusión. Además, si acudimos a la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018, que es el marco legislativo europeo que define el actual sistema de competencias, podemos encontrar que la competencia lectoescritora (la que la LOMLOE denomina competencia en comunicación lingüística, ofreciendo una versión más holística), en lo relativo a los conocimientos que esta competencia incluye, habla de «conocimientos del vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje». Parece claro que este saber básico es un conocimiento y que, por tanto, trabaja la vertiente *cognitiva* de esta competencia.
- «Respeto y valoración por la propiedad intelectual y derechos de autor sobre las fuentes consultadas y contenidos utilizados: herramientas para el tratamiento de datos bibliográficos y recursos para evitar el plagio». Aquí nos encontramos un saber básico que alude uso de fuentes, herramientas bibliográficas y mecanismos contra el plagio, y no es difícil trasladar todo esto

---

<sup>3</sup> Los saberes básicos se definen, según el artículo 2.e) del Real Decreto 243/2022, como «conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas»; nada impide, eso sí, que se contemplen otros saberes que, a mayores, completen el aprendizaje de los alumnos, aunque no sean esenciales para la adquisición de las competencias (Coll y Martín, 2021: 15). Téngase en cuenta, además, el planteamiento de Cortés y Moya (2023), que completan y especifican las «actitudes» con la referencia a «actitudes y valores».

al plano digital: por citar un ejemplo de cada caso, tendríamos un artículo de la página web de National Geographic, el gestor bibliográfico Zotero y el programa antiplagio Turnitin. El marco europeo, en la competencia digital, establece, entre las destrezas, lo siguiente: «utilizar, acceder, filtrar, evaluar, crear, programar y compartir contenidos digitales», «gestionar y proteger la información, los contenidos, los datos y las identidades digitales» e «interactuar de forma efectiva con el software, los dispositivos, la inteligencia artificial o los robots». Estas tres ideas relacionan este saber básico, que sería una destreza, con la dimensión *instrumental* de la competencia digital<sup>4</sup>.

- «Respeto por todas las lenguas y reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales de las gentes que las hablan». Este saber básico, quizá más abstracto, puede encontrar, con todo, acomodo en las actitudes que el marco europeo considera propias de la competencia multilingüe (denominada plurilingüe por la LOMLOE), ya que se incluye, a este respecto, lo relativo a «apreciación de la diversidad cultural», «interés y curiosidad por las distintas lenguas y la comunicación intercultural» y «respeto por el perfil lingüístico individual de cada persona, incluido tanto el respeto por la lengua materna de las personas pertenecientes a minorías o de origen migrante como la apreciación de la(s) lengua(s) oficial(es) de un país como marco común de interacción». Este saber básico sería, pues, una actitud que permitiría trabajar la vertiente *actitudinal* de la competencia plurilingüe.

Por tanto, esta primera incidencia supondría que, ante la diversidad de saberes básicos del currículo que hemos ejemplificado, nos limitaríamos a impartir los saberes del tipo «conocimientos» que serían los más tradicionales (en términos simples, enseñaríamos *lo de siempre*). Por ello definimos así esta primera incidencia. Latín II es una materia que el alumnado puede escoger en la Prueba de Acceso a la Universidad, por lo que, siguiendo la estructura de esta prueba en Castilla y León<sup>5</sup>, nos limitaríamos a gramática (morfología y sintaxis), literatura latina y aspectos de léxico (en concreto, evolución fonética y expresiones latinas). Esto

---

<sup>4</sup> Se podría hablar aquí también de ChatGPT u otras aplicaciones de inteligencia artificial generativa, pues sería pertinente según lo indicado en el saber básico y lo dispuesto por el marco europeo.

<sup>5</sup> Cualquier interesado puede encontrar un modelo de la prueba de Latín II en esta comunidad autónoma y sus criterios de evaluación en esta página: <https://www.educa.jcyl.es/universidad/es/servicio-ensenanza-universitaria/acceso-universidades-publicas-castilla-leon/ebau-2024/modelos-0-examen-criterios-correccion>.

supone dejar de lado el desarrollo de muchas dimensiones de las competencias y, en su caso, de competencias completas.

### ***ii) Ponderar todos los elementos del currículo con el mismo valor***

El currículo competencial es un currículo abierto, pues permite que cada profesor, según su criterio, reconozca una mayor importancia a unos saberes básicos que a otros, y a unos indicadores que a otros (además, si el valor porcentual de un criterio de evaluación viene dado por la suma de los valores porcentuales de sus correspondientes indicadores de logro, también se ponderan, así, los propios criterios de evaluación). Es evidente que el currículo establece criterios muy diferentes, y los siguientes, propios de Latín II, pueden ser buenos ejemplos:

- «1.1. Realizar traducciones de textos latinos más complejos, a partir de su lectura directa, con corrección ortográfica y expresiva, identificando las unidades lingüísticas más frecuentes de la lengua latina, especialmente las estructuras subordinadas, comparándolas con las de las lenguas del repertorio lingüístico propio y asimilando los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos del latín. (CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA1.1, CPSAA5)». Teniendo en cuenta que se deben relacionar criterios de evaluación y saberes básicos, no es descabellado vincular con este criterio el primero de los saberes básicos que hemos citado antes, planteando un indicador de logro que incida en la idea de «identificando las unidades lingüísticas más frecuentes de la lengua latina» de este criterio. Además, los descriptores operativos asociados a este criterio corroboran que, mediante el saber básico en cuestión, se trabaja la competencia en comunicación lingüística.
- «4.5. Elaborar trabajos de investigación en diferentes soportes que profundicen sobre distintos aspectos del legado de la civilización romana en el ámbito personal, religioso, ideológico y sociopolítico, que incluyan elementos críticos (como notas a pie de página), localizando, seleccionando, contrastando y reelaborando información procedente de diferentes fuentes, valorando de forma crítica su fiabilidad y pertinencia, y respetando los principios de rigor y propiedad intelectual, mediante citas bibliográficas o webgráficas correctas. (CCL3, CD1, CD2)». Este criterio, a través de un indicador de logro que concrete su parte final, se puede asociar al segundo de

los saberes básicos anteriores, enlazando, además, con la competencia digital gracias a sus descriptores operativos.

- «2.6. Analizar críticamente prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la diversidad como riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de criterios dados. (CP2, CP3)». Este criterio se puede vincular con facilidad con el último de los saberes básicos que señalamos antes, y, de nuevo, los descriptores operativos corroboran el planteamiento sobre la competencia trabajada (en este caso, la plurilingüe).

Obviar buena parte de los saberes en favor de sólo los tradicionales significa que se dejen sin evaluar muchos criterios de evaluación, y, entre ellos, quedarían fuera el segundo y el tercero de los que acabamos de señalar. Esto, que sería consecuencia de la primera incidencia, suele ir acompañado, según hemos observado, de una segunda incidencia, que denominamos «ponderar todos los elementos del currículo con el mismo valor» porque se atribuye a todos los criterios (o, si se elaboran, a todos los indicadores) el mismo valor porcentual. No se nos antoja difícil comprender que, con independencia de cuáles prefiera priorizar cada docente según su criterio, no todos los criterios ni todos los saberes pueden tener la misma importancia dentro de cualquier materia. Veamos, por ejemplo, dos criterios de evaluación de Latín II correspondientes a la competencia específica 3 de Latín en Bachillerato, relativa a la lectura, interpretación y comentario de textos de la literatura latina:

- «3.1. Interpretar y comentar, de manera progresivamente autónoma, a partir de una lectura profunda, comprensiva y crítica, obras completas y fragmentos literarios latinos seleccionados de diversos géneros y temáticas, y de complejidad creciente, aplicando estrategias de análisis y reflexión que impliquen movilizar la propia experiencia, comprender el mundo y la condición humana, y que permitan desarrollar la sensibilidad estética y el hábito lector. (CCL1, CCL4, CP1, CC3)». A nuestro entender, este criterio evalúa la lectura de textos clásicos para comprender cómo su contenido refleja las características de la naturaleza humana, siendo este el motivo por el que la

literatura clásica se define como tal y ha sido fuente de influencia en las literaturas posteriores<sup>6</sup>.

- «3.4. Componer textos individuales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos de cualquier época en los que se haya partido de la civilización y cultura romanas antiguas como fuente de inspiración, comentando y compartiendo las creaciones con el resto del alumnado. (CCL1, CCL4, CP1)». Personalmente (y cualquier otro docente de la especialidad podrá considerar lo contrario en virtud del margen que permite el currículo abierto), este criterio nos parece secundario respecto al 3.1. por cuanto lo entendemos como una consecuencia derivada de él. Por ello, optamos por reconocerle una valoración porcentual menor.

Estos dos ejemplos ilustran esa idea de que no todos los criterios ni los saberes pueden tener el mismo valor. Añadimos una reflexión de una compañera de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura: «por importante que sea el uso de los signos de puntuación, no puedo darles un valor tan elevado como el de la comprensión de las ideas de un escrito al realizar un comentario de texto». Aun así, el problema de esta segunda incidencia es el siguiente: valorar por igual todos los criterios supone distorsionar la adquisición competencial que se persigue con ellos, ya que no se trabajan por igual si en la realidad del aula se está dando más importancia a uno que a otro (mayor es la distorsión, por supuesto, si esto se aúna con la primera incidencia).

### ***iii) Evaluar todos los elementos del currículo de la misma forma***

El Real Decreto 243/2022 indica que, para evaluar, se utilizarán «instrumentos de evaluación variados, diversos, flexibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje que permitan la valoración objetiva de todo el alumnado» (artículo 20.6). En Castilla y León, el Decreto 40/2022 reproduce esa literalidad (artículo 31.4), pero la Orden 425/2024 afina la cuestión al indicar que «en el proceso de evaluación del alumnado se emplearán instrumentos variados

---

<sup>6</sup> Nos permitimos ilustrar esta idea con la famosa frase de Alfred Whitehead, que afirmó que la tradición filosófica europea consiste en una serie de notas a pie de página a Platón.

pertenecientes a diferentes técnicas, que atiendan a las necesidades de todo su alumnado y que se acomoden a los criterios de evaluación que se pretendan evaluar en cada situación de aprendizaje» (artículo 3.4). Nótese, por cierto, que tanto el Decreto 40/2022 como la Orden 425/2024 añaden, en los dos artículos citados, la siguiente indicación: «en todas las materias se incluirán pruebas orales de evaluación».

Acudamos, de nuevo, a varios criterios de evaluación para ilustrar esta incidencia. En el currículo de Latín II, pues, podemos encontrar los siguientes ejemplos:

- «2.1. Identificar y conocer vocabulario de uso habitual de la lengua latina mediante la elaboración de glosarios y listas de vocabulario atendiendo a criterios morfológicos, categoriales y semánticos. (CP2, CPSAA1.1)». En el momento en que un criterio de evaluación pide conocer vocabulario mediante determinados criterios de organización del léxico, es pertinente incluir, como instrumento de evaluación, una prueba de vocabulario que bien puede estar basada en alguno de los siguientes planteamientos: anticipación de vocabulario por analogía con el castellano, utilización del contexto de la frase, identificación y reconocimiento del significado de palabras ya estudiadas, utilización de la etimología para descubrir diferentes significados (vulgarismos, cultismos...), relación de palabras con su significado, etc. Además, no parece descabellado, atendiendo a la indicación expresa de la normativa de Castilla y León, plantearla como una prueba oral.
- «4.4. Debatir acerca de la importancia, pervivencia, evolución, asimilación o cuestionamiento de diferentes aspectos del legado romano en nuestra sociedad, utilizando estrategias retóricas y oratorias de manera consciente y progresivamente autónoma, mediando entre posturas cuando sea necesario, seleccionando y contrastando información y experiencias fiables y veraces, y mostrando interés, respeto y empatía por otras opiniones y argumentaciones. (CCL3, CP3, CPSAA3.1, CC1, CC2, CC3)». En este caso, el criterio es claro desde su primera palabra: «debatir». De los tres ejemplos de instrumentos de evaluación que estamos planteando en este punto, este se nos antoja el

menos tradicional y habitual<sup>7</sup>. No obstante, parece buena oportunidad para tratar, según sus descriptores operativos, nada menos que cuatro competencias.

- «4.5. Elaborar trabajos de investigación en diferentes soportes que profundicen sobre distintos aspectos del legado de la civilización romana en el ámbito personal, religioso, ideológico y sociopolítico, que incluyan elementos críticos (como notas a pie de página), localizando, seleccionando, contrastando y reelaborando información procedente de diferentes fuentes, valorando de forma crítica su fiabilidad y pertinencia, y respetando los principios de rigor y propiedad intelectual, mediante citas bibliográficas o webgráficas correctas. (CCL3, CD1, CD2)». Ya conocemos este criterio, pero, al respecto de los instrumentos de evaluación, es evidente que se debe contemplar la elaboración de un trabajo escrito, previa investigación y consulta de fuentes, sobre un tema de pervivencia de la civilización romana.

El citado requisito de emplear «instrumentos variados [...] que se acomoden a los criterios de evaluación que se pretendan evaluar» hace necesario realizar una pequeña reflexión sobre los instrumentos de evaluación. La literalidad de esa frase que introduce la Orden 425/2024 se debe a que, para lograr evaluar el aprendizaje del alumno de manera adecuada, ha de establecerse una «excelente alineación entre los criterios establecidos (donde se fijan estos aprendizajes), la prueba que se pida al alumno (evidencia) y el instrumento de evaluación» (Cortés, 2024: 166).

En otras palabras, si hemos comentado ya que las competencias tienen tres vertientes que se corresponden con otros tantos tipos de saberes básicos, es evidente que no se puede evaluar de la misma manera conocimientos, destrezas y actitudes y valores: el alumno puede evidenciar su aprendizaje de un contenido teórico en una prueba escrita, como podría ser una prueba de vocabulario para evaluar el criterio 2.1 recién citado, pero no parece adecuado aplicar también la prueba escrita a la evaluación del criterio 4.4, que consiste en realizar un debate. En su lugar, sería preferible, por ejemplo, emplear una escala de valoración o una rúbrica.

---

<sup>7</sup> Respecto al uso educativo del debate, pueden consultarse Delgado (2018), que realiza un análisis de sus potencialidades y plantea recursos para su aplicación, y Montiel *et alii* (2017), que ofrece un modelo de escala de valoración para evaluar debates.

También se debe adaptar la evaluación a lo que nos interesa en el momento en que se realiza (lo que el alumno cree saber al principio, los problemas que muestra durante el desarrollo del aprendizaje...), y a los objetivos de aprendizaje que se plantean (realizar un análisis, relacionar conceptos, dar argumentos...), de tal manera que se pueden plantear diferentes instrumentos de evaluación para las distintas finalidades que puede tener la evaluación desde que se realiza un diagnóstico inicial hasta que se evalúa el resultado de los aprendizajes (Sanmartí, 2007: 103-107)<sup>8</sup>.

A pesar de todo esto, continuando con nuestro propio contexto como ejemplo de lo que tendemos a observar, optamos por asumir el examen como evidencia del aprendizaje del alumno, mediante el cual evaluaremos los saberes básicos tradicionales que hemos determinado. Añadiremos también un trabajo de investigación sobre un tema de cultura romana que sea de interés para los alumnos o que propongamos nosotros directamente. La calificación resultará de ponderar, por ejemplo, examen y trabajo en un 75% y un 25% respectivamente. De esta manera, evaluaremos sólo los criterios de evaluación igualmente tradicionales más alguno que se pueda poner en relación con el trabajo de investigación.

Esto nos vuelve a alejar de la evaluación competencial, ya que, más allá del trabajo de investigación, nos hemos ceñido a un instrumento principal que aborda un aspecto muy concreto de todas las dimensiones de las competencias: la parte cognitiva de la competencia en comunicación lingüística. Es decir, el trabajo competencial se reduce a aprender nociones gramaticales.

Además, en teoría, los instrumentos de evaluación son sólo una herramienta de medida cuya calificación debe aplicarse a los indicadores de logro, de tal manera que la suma de todos los indicadores permita obtener la calificación de la materia. En cambio, si realizamos el promedio de exámenes y trabajos, y ponderamos ambos según esos porcentajes, no estaremos empleando los instrumentos como medios

---

<sup>8</sup> Las propuestas recogidas en estas páginas se pueden completar con las señaladas en Sanmartí (2020: 93-109). Asimismo, a partir de ambos casos, se pueden observar modelos de estos instrumentos de evaluación en Bandrés *et alii* (2022: 36-50).

para evaluar, sino como fines en sí mismos. Es decir, no mediremos el cumplimiento del criterio de evaluación o, en su caso, del indicador de logro correspondiente, sino que nos limitaremos a certificar la pura asimilación de contenidos, que es sólo el primer paso del sistema competencial<sup>9</sup>. Nos alejaríamos, pues, de ese objetivo de emplear «instrumentos variados [...] que se acomoden a los criterios de evaluación que se pretendan evaluar».

Sabemos que la calificación de la materia se obtiene del total de los indicadores de logro y que la calificación de cada criterio de evaluación resulta de los indicadores que le corresponden. No obstante, completamos esta tercera incidencia si utilizamos la calificación de la materia como calificación de los criterios de evaluación, «arrastrando»<sup>10</sup> aquella calificación sobre estos últimos. Esto implica que una valoración de una parte muy concreta del currículo (la parte tradicional) se esté haciendo extensiva a la totalidad de dicho currículo, de tal manera que termina de perderse toda huella de evaluación competencial por cuanto se extiende la calificación de una vertiente de una competencia (o unas pocas, si acaso) sobre todo el sistema. En otras palabras, estaríamos calificando, por ejemplo, el respeto y la valoración de la propiedad intelectual y los derechos de autor con una calificación correspondiente a la gramática latina.

---

<sup>9</sup> Si el objetivo del currículo competencial es que el aprendizaje de los contenidos, entendidos en sentido amplio, permita que el alumno sea capaz de desarrollar unas determinadas capacidades, que son las competencias (recuérdese lo indicado en la nota 3), entonces, por supuesto, necesitaremos de unos contenidos que den sustancia a las capacidades de las competencias, que, de otro modo, serían ejecuciones vacías (Martín y Coll, 2023: 24-30). No obstante, quedarse en esa pura asimilación de contenidos, dejando de lado cualquier vinculación al desarrollo de esas capacidades, anula el carácter competencial del currículo.

<sup>10</sup> Empleamos esta expresión por el siguiente motivo. En Castilla y León, los docentes, para calcular las calificaciones de las competencias clave y las materias, disponemos de una hoja de Excel elaborada por la Consejería de Educación. En esa hoja, cada docente, en el apartado correspondiente a su materia, introduce el valor porcentual de los criterios de evaluación y la calificación de cada uno de ellos. La hoja está configurada para realizar dos cálculos automáticamente: por un lado, establece la calificación de la materia a cada alumno según la ponderación de los criterios de evaluación; por otro lado, determina las de cada competencia clave a partir de todos los criterios de evaluación de todas las materias, teniendo en cuenta la aportación de cada materia a cada competencia establecida por los mapas de relaciones criterioales. No obstante, cabe la posibilidad de introducir, para cada alumno, la calificación del primer criterio de evaluación en su correspondiente celda y, a continuación, aprovechando la herramienta del propio Excel denominada *controlador de relleno*, arrastrar hacia abajo ese valor sobre las celdas de los restantes criterios (estas celdas están alineadas en una misma columna para cada alumno). Permítasenos, por lo demás, el uso del término «arrastrar» por ser el término técnico que Excel emplea para designar esta acción.

#### ***iv) Seguir el mismo proceso en más (o en todas las) materias***

Llegados a este punto, podemos comprender la distorsión que sobre el sistema de evaluación competencial hemos causado desde la materia de Latín II. Cabe preguntarse, no obstante, qué ocurre si hay más materias en las que ocurre una circunstancia similar. En el caso de 2.º de Bachillerato, como señalábamos al principio, la calificación de todas las competencias con al menos un cinco es una de las cuatro condiciones imprescindibles que exige la comunidad de Castilla y León para poder obtener el título con una sola materia pendiente.

Vamos a poner un ejemplo. Imaginemos el caso de Carmen Española<sup>11</sup>, una alumna que, en 2.º de Bachillerato, cursa la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales con las siguientes materias (según lo dispuesto en el artículo 19.2 del Decreto 40/2022): las cuatro comunes (Historia de España, Historia de la Filosofía, Lengua Castellana y Literatura II, y Lengua Extranjera II), tres materias de modalidad (Latín II, Griego II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II) y una optativa (Segunda Lengua Extranjera II); las lenguas extranjeras son, respectivamente, Inglés y Francés. Carmen Española tiene un extraordinario talento para todo lo lingüístico, y, en efecto, cursa hasta cinco materias de ese perfil: Lengua, Latín, Griego, Inglés y Francés. La elección de Matemáticas Aplicadas se debe a su intención de «no cerrarse puertas», aunque, en 1.º de Bachillerato, obtuvo una calificación de cinco con dificultades, y, en este curso, no ha conseguido superar la materia. Llegados a la convocatoria extraordinaria, momento en que se puede decidir la titulación con una materia pendiente, resulta que Carmen Española sólo tiene pendiente Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.

Los cinco docentes de las materias lingüísticas comentamos que esta alumna, que quiere cursar una Filología en la Universidad, ha logrado una calificación de 10 en todas nuestras materias. Los cinco hemos realizado la evaluación siguiendo las tres incidencias comentadas (impartir sólo los contenidos tradicionales, ponderar todos los elementos del currículo con el mismo valor y evaluarlos de la misma forma), y hemos «arrastrado» nuestra calificación, resultante de saberes básicos y

---

<sup>11</sup> A los únicos efectos de plantear un personaje hipotético con el que materializar este ejemplo, empleamos el nombre que utiliza el Cuerpo Nacional de Policía en los modelos de Documento Nacional de Identidad en su página web.

criterios de evaluación lingüísticos, a todos los criterios de evaluación correspondientes. El profesor de Matemáticas Aplicadas ha hecho lo propio, pero, en su caso, la calificación era un 3. El equipo docente procede a analizar si Carmen Española cumple los cuatro requisitos para obtener el título, y, en efecto, se comprueba que así es. No obstante, el profesor de Matemáticas Aplicadas manifiesta su curiosidad por el hecho de que, a pesar del 3 en su materia, la competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM) esté aprobada.

Es cierto que se le podría responder, no sin razón, que todas las materias contribuyen a todas las competencias, de manera que las otras habrán conseguido compensarle el suspenso de Matemáticas Aplicadas. Vamos a volver a comentar esta cuestión de la aportación de todas las materias a todas las competencias al hablar de la quinta y última incidencia, pero, por el momento, centrémonos en el aspecto puramente aritmético de esta situación. Si utilizamos la hoja Excel que mencionábamos en la nota 10<sup>12</sup>, podremos observar lo que ocurre realmente al introducir estas calificaciones<sup>13</sup>. Si «arrastramos» un 10 en todos los criterios de las cinco materias lingüísticas, la nota de las competencias clave será un 10 para todas ellas, como es lógico. Al añadir un 3 en los criterios de Matemáticas Aplicadas, el resultado pasa a ser el siguiente (tabla 1):

Tabla 1. *Ejemplo de calificación competencias clave (1)*

CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
9,53	9,70	6,54	8,42	8,18	9,38	7,06	8,73

*Fuente: elaboración propia.*

Vamos a añadir otro caso más. Si sólo «arrastrásemos» un 10 en los criterios de una materia lingüística, pongamos Latín II, y el 3 de Matemáticas Aplicadas, el resultado sería el siguiente (tabla 2):

<sup>12</sup> Quien quiera realizar los cálculos por sí mismo dispone de una versión de la hoja Excel sin utilizar, [aquí](#).

<sup>13</sup> Para hacer más evidente esta cuestión, vamos a limitarnos a las cinco materias lingüísticas más Matemáticas Aplicadas para realizar el cálculo.

Tabla 2. *Ejemplo de calificación competencias clave (2)*

CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
8,14	8,75	4,65	5,40	5,24	8,24	5,71	6,33

*Fuente: elaboración propia.*

Las dos tablas nos permiten observar claramente la situación. En la primera, si partimos del 10 que conseguimos con las cinco materias lingüísticas, podemos observar cómo, al añadir el 3 de Matemáticas Aplicadas, apenas desciende esa calificación en las dos primeras competencias, de claro carácter lingüístico, como consecuencia del menor peso que esta última materia posee en ellas. Ahora bien, la competencia STEM, que podemos entender como aquella a la que Matemáticas Aplicadas realiza una mayor aportación, ve hundirse su calificación en cerca de tres puntos y medio. En la segunda tabla, podemos corroborar que la calificación de la competencia STEM, cuando está definida por Matemáticas Aplicadas (3) y una sola materia lingüística (10), se ajusta mucho más a la primera de ellas. En suma, han sido necesarios cinco dieces para compensar el suspenso de esta competencia, pero la cuestión es que esos cinco dieces no se han derivado de la evaluación de ningún criterio vinculado a ella.

#### **v) Redondeo según la materia principal**

Llegados a este punto, todavía hay una última cuestión que queremos comentar. La Orden 425/2024 indica que las calificaciones deben expresarse sin decimales (artículo 16.2). No obstante, acabamos de ver que los resultados que ofrece la hoja Excel están expresados con dos decimales. Por tanto, es la misma junta de evaluación la que debe acordar el número entero que figurará finalmente en los documentos oficiales de evaluación.

No es ningún secreto que, a la hora de expresar la calificación de una materia en un número entero, los principios matemáticos al respecto, que serían, al menos en principio, el principal criterio objetivo, se ven conjugados con una serie de elementos muy diversos, como son los relativos a la actitud del alumnado (definida por cómo de disruptivo resulta el alumno en cuestión), la no entrega de un cuaderno o trabajo (que, en teoría, ya ha sido computada al calcular esa nota que se pretende redondear), la cantidad de trabajo que nos ha demostrado en la materia a pesar de

que, como solemos decir, «no le ha cundido», el argumento de motivación positiva (redondear hacia arriba para «que no se desanime») o negativa (hacerlo hacia abajo para «que no se confíe» o para «que se ponga las pilas»), etc.

No obstante, cuando la hoja Excel calcula la calificación de las competencias, todos esos aspectos diversos pierden cualquier fundamento que pudiesen tener mientras todavía estamos hablando de una materia. En su lugar, nuestra experiencia nos ha llevado a observar que, para llevar a cabo el redondeo, se tiende a tener en cuenta la materia que se considera *principal* dentro de una determinada competencia. Realicemos, en este sentido, un pequeño apunte.

Como bien dice el Real Decreto 217/2022 en su Anexo I, que establece el Perfil de salida, «todos los aprendizajes contribuyen a su consecución [*i. e.* la consecución del propio Perfil de salida y, por extensión, de las competencias clave]». Más aún: «la adquisición de cada una de las competencias clave contribuye a la adquisición de todas las demás. No existe jerarquía entre ellas, ni puede establecerse una correspondencia exclusiva con una única área, ámbito o materia, sino que todas se concretan en los aprendizajes de las distintas áreas, ámbitos o materias y, a su vez, se adquieren y desarrollan a partir de los aprendizajes que se producen en el conjunto de las mismas».

Así pues, aunque no se puede negar que unas materias contribuyen más que otras a una determinada competencia, todas realizan alguna aportación, tal como anticipábamos al explicar la cuarta incidencia, de manera que la calificación que se pretende redondear surge de esa contribución que efectúan todas, teniéndose en cuenta, por supuesto, cuánto contribuyen unas y otras de acuerdo con lo determinado en el mapa de relaciones criterioles (también se puede observar esto viendo los descriptores asociados a las competencias específicas de cada materia)<sup>14</sup>. Por tanto, no ha lugar (o no debería) a argumentar que la nota de una

---

<sup>14</sup> Esta última cuestión nos lleva a realizar un pequeño apunte: la contribución establecida por los mapas de relaciones criterioles (que, a su vez, se basan en los descriptores operativos de las competencias clave que se vinculan a cada criterio de evaluación) obedece a lo determinado por el currículo, de tal manera que la hoja Excel debe reflejar dicha contribución obligatoriamente, sin que cualquier centro educativo que la emplee tenga competencia para modificar de ninguna manera dicha aportación, como es obvio al tratarse de una prescripción curricular.

competencia (pongamos un 6,78) deba redondearse al entero interior (6) como consecuencia de que la calificación de la materia considerada *principal* en esa competencia sea un 6 o inferior, o al entero superior (7) si la calificación de la citada materia es un 7 o superior. Esto supondría otorgar un peso extra a esa materia y, en consecuencia, distorsionar la aportación que todas realizan a esa competencia, devaluando el principio del modelo competencial ya explicado en el párrafo anterior.

Volviendo al ejemplo de Carmen Española, la calificación positiva de la competencia STEM de esta alumna será positiva porque el desempeño global en dicha competencia será positivo: la aportación de las demás materias es suficiente para compensar la de Matemáticas Aplicadas. Esta idea, eso sí, sólo se puede dar por válida si esas aportaciones son el resultado de una auténtica evaluación competencial, y, de hecho, esto supone la idea final de nuestra exposición: con independencia de la respetable opinión que a cada cual merezca el modelo competencial, los miembros del equipo docente de Carmen Española no podríamos criticar el aparentemente sorprendente resultado de esta alumna en la competencia STEM sin asumir que es resultado de una cadena de distorsiones en nuestra propia ejecución del proceso de evaluación. Es cierto que todas las materias contribuyen, pero también es razonable pensar que, si se realiza, desde todas las materias, una correcta evaluación competencial de los criterios de evaluación de una competencia, los resultados entre unas materias y otras no deberían resultar muy dispares.

## Conclusiones

A partir de todas las cuestiones que hemos tratado en este artículo, queremos señalar las siguientes conclusiones:

- i. Es innegable que la implantación de la LOMLOE ha sido muy rápida. Desde su fecha de publicación en el Boletín Oficial del Estado (30 de diciembre de 2020) hasta la entrada en vigor del que sin duda es uno de sus aspectos más complejos, su entramado curricular, en los cursos impares de todas las etapas (septiembre de 2022), no llegaron a transcurrir dos años. Este sistema curricular persigue un importante cambio en los fundamentos del sistema educativo, ya que pretende consolidar un modelo competencial que, hasta el momento, estaba lejos de verse desarrollado en su totalidad (la exposición de

ideas que hemos tratado permite ver, de hecho, la complejidad de este sistema curricular, del que se podrían comentar aristas mucho más complejas). Consideramos que la LOMLOE ha nacido lastrada por la premura con la que se ha querido efectuar este cambio. Podemos comparar este caso con el de la LOGSE, que supuso una transformación incluso más profunda, ya que reemplazaba el sistema de la EGB, el BUP y el COU por el de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Publicada la LOGSE en el BOE del 4 de octubre de 1990, su calendario de implantación suponía que el proceso no se completara hasta ocho años más tarde, toda vez que COU ya no se impartiría en el curso 1998/999, siendo sustituido por el nuevo 2.º de Bachillerato (artículos 4 y siguientes del Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo). Más aún, previamente a su publicación, hubo debate, recogida de aportaciones, divulgación y elaboración de documentación, etc. Consideramos, en fin, que un cambio tan importante como el que busca la LOMLOE habría requerido un período de transición más parecido al de la LOGSE.

- ii. La formación continua de los docentes es un elemento fundamental. De hecho, está bastante generalizado y asentado entre los propios docentes el interés por este aspecto, de manera que, ante una reforma de calado como la que pretende la LOMLOE, se debería haber cultivado la formación al respecto de una manera adecuada a la complejidad del nuevo marco curricular. Ya hemos expuesto, en las distintas incidencias que hemos comentado, la complejidad técnica, por decirlo así, que encierra el modelo de evaluación competencial. Hemos tenido la ocasión de impartir formación sobre esta cuestión en el ámbito del Centro de Formación e Innovación Educativa del Profesorado (CFIE) de Benavente durante los cursos 2023/2024 y 2024/2025, y hemos observado amplias dificultades para afrontar los cambios introducidos por la LOMLOE como consecuencia de la escasa formación previa que se ha ofrecido. Esto está estrechamente relacionado con la rapidez con que se ha implantado esta ley, y, tomando como punto de comparación de nuevo el caso de la LOGSE, hay que recordar que esta última contempló un gran despliegue formativo, informativo y documental (habrá lectores de este artículo que recordarán la documentación elaborada por el denominado entonces Centro de Desarrollo Curricular, entre la que sobresalían las

famosas «cajas rojas»). No ha llegado a nuestro conocimiento esfuerzo formador similar en este caso.

- iii. La estructura curricular de cualquier materia es muy compleja: los saberes básicos y los criterios de evaluación son numerosos, es preciso vincular unos con otros mediante el desglose de los criterios en indicadores de logro, y se deben evaluar estos últimos de acuerdo con el valor porcentual asignado para obtener tanto la calificación de la materia como la de los propios criterios de evaluación (recuérdese lo explicado en el último párrafo del segundo apartado de este artículo). Esto supone, en el caso de Latín II, calificar, además de la propia materia, veintitrés criterios de evaluación. De este modo, a la dificultad cualitativa del proceso de evaluación competencial, se le suma una dificultad cuantitativa debida a esta abundancia de criterios que deben recibir su calificación. Ya hemos explicado que la Consejería de Educación de Castilla y León ha suministrado una herramienta en forma de hoja Excel para calcular la calificación de las competencias clave a partir de los criterios de evaluación de todas las materias, pero no existe herramienta alguna preparada previamente para que cada docente evalúe sus propios criterios. Por tanto, cada uno debe solucionar este aspecto como buenamente pueda. El propio programa Excel puede utilizarse para ello, y lo mismo ocurre en el caso de las aplicaciones Additio e iDoceo, que se basan en hojas de cálculo, al igual que Excel, aunque la interfaz y el manejo de todas ellas tengan sus diferencias. El problema aquí surge de que un docente, por mucho que se esté impulsando el desarrollo de la competencia digital docente en los últimos años, no tiene por qué estar capacitado para emplear estas herramientas. Nosotros hemos elaborado una hoja Excel, y, para ello, no sólo hemos necesitado un manejo avanzado de este programa, sino también nociones matemáticas. Sin duda, la dificultad para hacerse con una herramienta así es uno de los factores que han favorecido las incidencias que hemos comentado. No obstante, la solución no es sencilla: por un lado, ofrecer una hoja Excel predefinida para una materia (por ejemplo, oficializar, por así decir, nuestro modelo para Latín II) iría en contra del carácter abierto del currículo de la LOMLOE, ya que privaría al profesorado de desglosar los criterios de evaluación en los indicadores de logro que cada cual considerase oportunos, y establecería una ponderación predeterminada de los indicadores que no todo el mundo ha de compartir necesariamente; por otro lado, atender la extendida demanda de

simplificar los criterios de evaluación y, en consecuencia, la cantidad de elementos que se han de evaluar podría tener dos repercusiones: un menor logro de la adquisición de las competencias y una medición menos afinada del logro. Permítasenos una comparación matemática: la medición del área de un círculo mediante un polígono inscrito es más precisa cuanto mayor es el número de lados de dicho polígono.

- iv. A pesar de que las cuestiones señaladas en los tres párrafos anteriores requieren de la actuación de las administraciones educativas para su solución, no se debe obviar que los docentes también debemos asumir nuestra parte de responsabilidad a la hora de aplicar el currículo en nuestros centros<sup>15</sup>, lo que incluye necesariamente que cada docente conozca y comprenda el currículo de las materias que imparte<sup>16</sup>. Sin duda, la gran abundancia de criterios de evaluación pretende definir, medir y evaluar al máximo la adquisición de las competencias, por lo que un aspecto muy útil para facilitar esta labor podría ser la coordinación docente a nivel de centro para definir lo que pretende conseguirse en cada caso. Vamos a poner un ejemplo relativo a la competencia digital en, por mantener el curso en que hemos contextualizado el artículo, 2.º de Bachillerato. En concreto, volvamos al varias veces comentado criterio de evaluación 4.5. de Latín II y tomemos uno de los aspectos que incluye: «elaborar trabajos de investigación en diferentes soportes». Dado que incluye los descriptores operativos CD1 y CD2, no parece errado entender que esos soportes son soportes digitales, y, con el Decreto 40/2022 en la mano, podemos observar que un alumno de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales deberá elaborar algún tipo de producción digital también en materias como Geografía (4.2.), Griego II (4.4.), Historia de la Filosofía (1.2.), Historia de la Música y la Danza (4.5.), Lengua Castellana y Literatura II (6.1.), Lengua Extranjera II (2.2.) y Segunda Lengua Extranjera II (2.2.). Será difícil evaluar bien la adquisición de esta competencia por parte de los alumnos si cada docente lo hace con un criterio diferente: en un caso, puede bastar con que la producción digital sea un mero documento

---

<sup>15</sup> Para un enfoque teórico sobre cómo los centros educativos pueden hacer que el currículo, entendido como la abstracción planteada por la normativa, se materialice de una determinada manera acorde a la concreción que supone la realidad de sus alumnos, véanse las reflexiones de Moya (2021).

<sup>16</sup> Este último aspecto es un paso imprescindible para poder manejarse en los aspectos anteriormente referidos, y esencial para la evaluación de competencias, ya que los cambios del nuevo currículo son una realidad que no se debe obviar. A modo de sencillo ejemplo de los análisis y reflexiones que son necesarios para un conocimiento y una comprensión adecuados del currículo de una materia, véase Sánchez (2023: 9-14).

de Word; en otro, será preciso que el documento incorpore imágenes y se haya convertido a PDF; en un tercero, puede tratarse de una presentación en un Genial.ly con recursos audiovisuales; en el caso más complejo, la producción digital debería ser un vídeo grabado y editado por los propios alumnos incluyendo imágenes, acompañamiento musical e, incluso, gags y efectos diversos. Es claro que el mismo grupo de alumnos puede recibir la máxima calificación desde el punto de vista digital en el caso del documento de Word y, a la vez, ser incapaz de realizar la edición de vídeo, lo que daría lugar a un nuevo motivo de disparidad en las calificaciones de la competencia digital entre una materia y otra. Lo que pretendemos plantear en esta última conclusión y como cierre de este artículo es, por tanto, que la cooperación entre docentes, basada en la definición de indicadores de logro comunes y homogéneos que realmente permitan armonizar y facilitar la evaluación competencial, sería una medida que comportaría dos consecuencias positivas: no sólo se facilitaría, gracias a ese trabajo común, la evaluación competencial, sino que también esa misma cuestión permitiría medir la adquisición real de las competencias por parte de los alumnos mediante unos criterios claros, conocidos desde todas las materias y orientados a evitar esas disparidades. Eso sí, serían necesarios un notable trabajo previo de los docentes para llevar a cabo esta coordinación, un compromiso de cumplimiento de lo acordado durante el curso y una necesaria evaluación final para llevar a cabo las posibles mejoras que se considerasen necesarias.

### **Financiación**

Sin financiación expresa.

### **Conflicto de intereses**

Ninguno.

## Referencias

### 1. Referencias legislativas

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](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.SPA).

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 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 151, de 25 de junio de 1991, pp. 20928-20933. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/986>.

Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 275, de 17 de noviembre de 2022, pp. 141583-141595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/11/16/984/con>.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/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>.

Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n.º 82, de 6 de

abril de 2022, pp. 46047-46408.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con>.

Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, n.º 190, de 30 de septiembre de 2022, pp. 49543-50352.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>.

Orden EDU/425/2024, de 9 de mayo, por la que se desarrolla la evaluación, la promoción y la titulación en el Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, n.º 95, de 17 de mayo de 2024, pp. 159-226.

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2024/05/17/pdf/BOCYL-D-17052024-4.pdf>.

## 2. Referencias bibliográficas

Bandrés, C., Blanco, E., Lázaro, C., García, M., González, G., González, R. y Ortiz, J. A. (2022). *Hacia un currículo LOMLOE. Orientaciones para su implantación*.

Recuperado el 2 de octubre de 2024 de <https://goo.su/zNIG8gm>

Coll, C. y Martín, E. (2021). La LOMLOE: una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en supervisión educativa* 35, 1-22.

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.731>.

Cortés, J. (2024). Introducción a la evaluación del aprendizaje. En J. L. Castán, F. Luengo, C. Barea y J. Moya (coords.), *Guía para el desarrollo del nuevo currículo en los centros* (pp. 162-171). Proyecto Atlántida, USIE y ADIDE.

Cortés, J. y Moya, J. (2023). El currículo evaluado: la evaluación de las competencias. De las rúbricas a las escalas de dominio. En J. Moya y F. Luengo (coords.), *Desarrollo curricular LOMLOE. Teoría y práctica* (pp. 75-86). Anaya.

Delgado, L. (2021). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla* 48(2), 113-125.

<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8336>.

Martín, E. y Coll, C. (2023). Estructura y componentes de los currículos de la LOMLOE. En C. Coll, E. Martín y A. Marchesi (dirs.), *Nuevo currículo, nuevos desafíos educativos* (pp. 23-46). SM.

- Montiel, M., Blanco, M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). Escala de valoración para la realización de debates en secundaria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje* 3(2), 318-323. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.742>.
- Moya, J. (2021). Construyendo un nuevo currículo pieza a pieza. En J. Moya y F. Luengo (coords.), *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras* (pp. 123-130). Anaya.
- Moya, J. (2022). El Perfil de Salida y sus consecuencias para el desarrollo del currículo. *Cuadernos de pedagogía* 537, 80-86.
- Sánchez, E. (2023). Reflexiones sobre el currículo LOMLOE a partir de su aplicación en la programación didáctica de Educación Secundaria. *Avances en Supervisión Educativa* 40, 26 pp. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.812>.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Editorial Graó.
- Sanmartí, N. (2020). *Evaluar y aprender: un único proceso*. Ediciones Octaedro.