

ENTENDIENDO EL NUEVO CURRÍCULO PARA PODER APLICARLO

UNDERSTANDING THE NEW CURRICULUM TO BE ABLE TO APPLY IT

José María Alén de la Torre

Inspector de educación. Pontevedra.

jose.maria.alen.torre@xunta.gal

RESUMEN

En el prólogo de Ley general de educación de 1970 se podía leer: "El éxito de una reforma como la que ahora se acomete solamente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en los que han de dirigirla y aplicarla". A pesar de que han pasado más de 50 años, estas palabras siguen siendo de plena actualidad. Sin embargo, a lo largo de este tiempo hemos tenido varios currículos y leyes educativas que nunca han llegado a aplicarse en su totalidad en un importante porcentaje de las aulas de nuestro Estado. Son muchos los factores que han conducido a este hecho, pero para que un currículo pueda ser aplicado en las aulas, previamente ha de ser comprendido por el profesorado que lo ha de aplicar. El objetivo de este artículo es explicar la estructura del nuevo currículo LOMLOE de forma que el profesorado comprenda las relaciones y jerarquías que existen entre los elementos curriculares del mismo, la evaluación y las metodologías necesarias para su aplicación, la coeducación y la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE: Currículo, evaluación, metodología, coeducación, inclusión, LOMLOE.

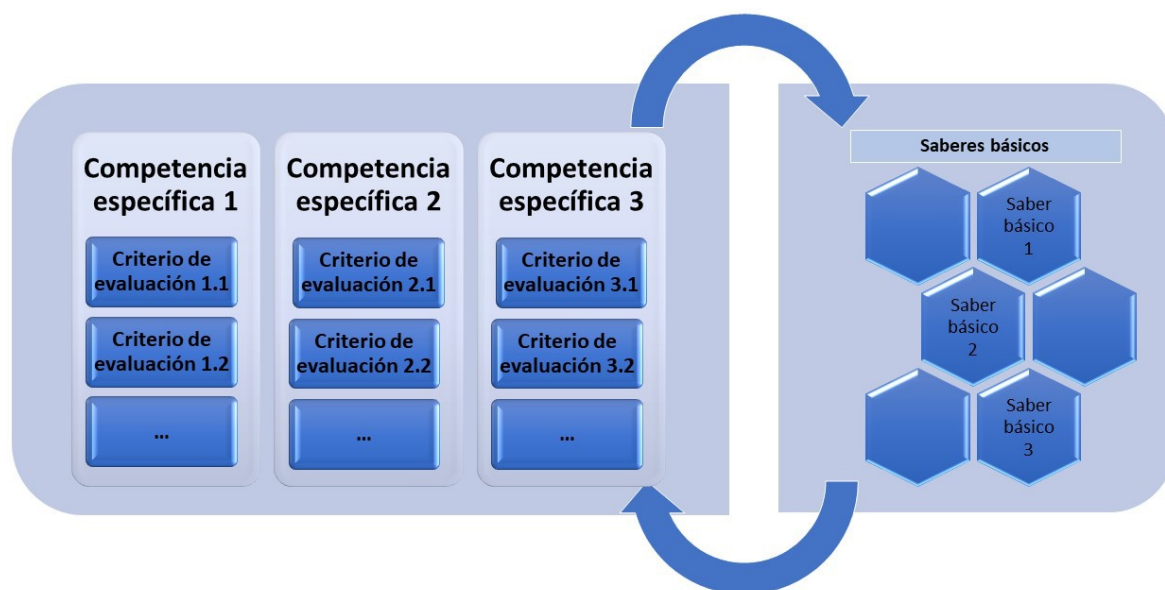
ABSTRACT

In the prologue of the General Law of Education of 1970 it could read: "The success of a reform like the one that is now being undertaken will only be possible with a new and enthusiastic mentality in those who have to direct and apply it." Although more than 50 years have passed, these words are still very relevant today. However, throughout this time we have had several educational curricula and laws that have never been applied in their entirety in a significant percentage of the classrooms of our State. There are many factors that have led to this fact, but for a curriculum to be applied in the classroom, it must first be understood by the teachers who have to apply it. The aim of this article is to explain the structure of the new LOMLOE curriculum so that teachers understand the relationships and hierarchies that exist between its curricular elements, the assessment, and the methodologies necessary for its application, the coeducation and the attention to diversity.

KEYWORDS: Curriculum, evaluation, methodology, coeducation, inclusion, LOMLOE.

1. LA ESTRUCTURA DEL CURRÍCULO LOMLOE

Los currículos de las diferentes leyes educativas siempre buscan el aprendizaje del alumnado para alcanzar los principios y fines propuestos en dicha ley, así como los objetivos y finalidades que se establezcan en cada etapa educativa, y lo hace teniendo en cuenta el contexto social en el que este alumnado vive. La sociedad actual se encuentra inmersa en la revolución de las tecnologías de la información, y la comunicación. Esta revolución ha democratizado a un nivel nunca visto el acceso a la información, pero también ha cambiado nuestra forma tradicional de trabajar hacia un enfoque cooperativo en el que resulta necesario interactuar y coordinarse con las diferentes personas que participan en la producción de un bien o servicio. Los conocimientos, habilidades y destrezas que nuestro alumnado tiene que aprender en cada etapa han de responder a las finalidades de cada etapa educativa y, por ello, el profesorado nunca debe perderlas de referencia. En este sentido, el artículo 12.3 de la LOMLOE establece la finalidad de la educación infantil, el 16.2 el de la educación primaria, el 22.2 el de la ESO y el 32.1 el del Bachillerato. Así, por ejemplo, la finalidad de la educación primaria es: *“facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.”* No podemos perder de vista estas finalidades, ya que de otra forma *“los árboles no nos permitirían ver el bosque”*.



Los desarrollos curriculares derivados de las últimas leyes recogían todos estos principios y avanzaban hacia una educación cada vez más competencial. El currículo LOMCE introdujo el concepto de estándar de aprendizaje que, de forma muy simple, representaba aquello que el alumnado tenía que saber, comprender y saber hacer. Este currículo también introdujo el concepto de estándar de aprendizaje que, de forma muy simple, representaba aquello que el alumnado tenía que saber, comprender y saber hacer. Otra novedad muy importante fue el establecimiento de relaciones explícitas entre diferentes elementos del currículo, de tal manera que el elemento central eran los criterios de evaluación, subordinando de esta forma los contenidos a esos criterios de evaluación y a su concreción en los estándares de aprendizaje.

El nuevo currículo LOMLOE es el primero auténticamente competencial de nuestro sistema educativo. La estructura fijada por el Ministerio parte del concepto de competencia específica¹. Las competencias específicas están vinculadas a las competencias clave a través del perfil de salida, pero lo

¹ El término puede ser diferente en el currículo de cada CCAA. Por ejemplo, la propuesta curricular de la CCAA de Galicia lo reemplaza por el término de “Objetivo de área”

relevante del concepto de competencia específica es que representa los diferentes procesos que permiten demostrar que el alumnado es capaz de integrar conocimientos, destrezas y habilidades en la resolución de situaciones relevantes para él. De esta forma los contenidos, identificados como saberes básicos, no se evalúan de forma aislada sino en contextos significativos, en los que el alumnado tiene que usar esos contenidos en contextos reales que responden a situaciones o problemas del mundo cotidiano. Así, por ejemplo, si en matemáticas estamos trabajando la suma y resta de números enteros, el profesorado creará situaciones en las que tenga sentido experimentar, relacionar y usar ese contenido además de plantear situaciones problematizadas en las que el alumnado tenga que llevar a cabo todas las fases de la resolución de problemas matemáticos (interpretación y representación de la situación, determinación de los datos útiles, hipótesis de resolución, contraste de puntos de vista, realización de operaciones, verificación e idoneidad del resultado y explicitación del proceso seguido). Es decir, esa suma y resta se hará en la fase de realización de operaciones de la resolución de problemas, pero no nos encontraremos con una prueba escrita en la que el alumnado tenga que realizar una serie de sumas y restas como elementos a evaluar en sí mismos. De hecho, tampoco encontraremos un criterio de evaluación en el que se valore sumas y restas, sino que éstas se evaluarán en el proceso de "resolución de problemas". Es evidente que el alumnado tendrá que aprender a sumar y restar números enteros, pero el contenido no se evalúa como tal, sino a través de una situación que resuelva un problema real y relevante para el alumnado. De la misma forma, si buscamos un ejemplo en el ámbito de las lenguas, nos podremos encontrar un contenido relacionado con las conjugaciones verbales, pero no podremos evaluar al alumnado preguntándole que recite la conjugación de esos verbos, sino por medio del uso y de la comprensión de esas conjugaciones en un texto. De esta forma, el alumnado necesitará saber conjugar los verbos y su uso para

producir e interpretar textos que le permitan la comunicación eficaz, precisa y correcta con otras personas.

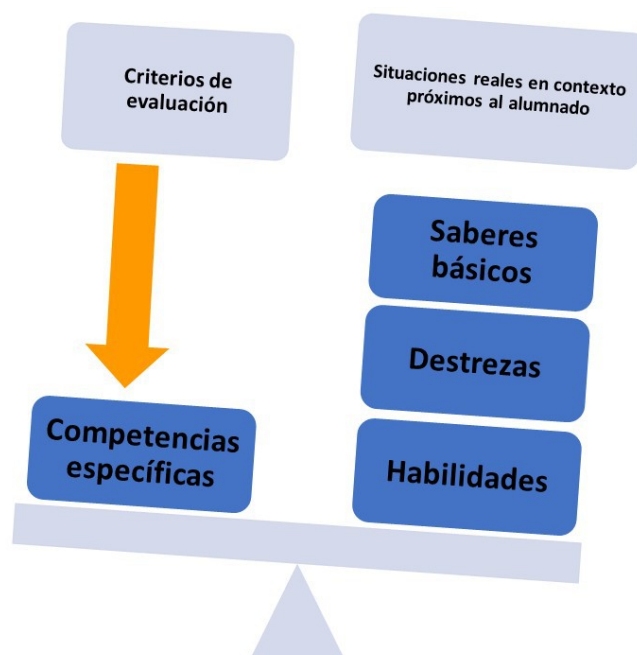
Las competencias específicas se vinculan a criterios de evaluación, y los contenidos se trabajan a lo largo del curso siendo utilizados como un medio y no como un fin en la evaluación de las competencias específicas.

2. LA EVALUACIÓN

La evaluación en el nuevo currículo está vinculada a las competencias específicas y no, como tradicionalmente aparecía, a los contenidos. Este hecho es fundamental para comprender cómo hemos de abordar la evaluación. El objetivo es que el alumnado adquiera las competencias específicas utilizando los diferentes contenidos trabajados junto a sus habilidades, destrezas y habilidades para resolver la situación planteada que nos permita acreditar su adecuado progreso en los procesos determinados por esas competencias específicas.

De esta forma, los diferentes currículos de las comunidades autónomas han de decidir si vincular o no los contenidos con las competencias específicas y los criterios de evaluación. En el primer caso, se conseguirá una mayor homogeneidad en la aplicación de ese currículo en esa CCAA, mientras que, en el segundo caso, se dejaría en manos del profesorado de cada centro el establecimiento de dicha relación. Ahora bien, ¿cómo se vinculan esos contenidos con las competencias específicas y los criterios de evaluación? La vinculación puede pasar por la redacción de esos contenidos dotándolos de un enfoque con esa finalidad. Esa redacción ha de hacerse de tal manera que responda a los criterios de priorización entre las diferentes competencias específicas, pero garantizando que todas ellas se aborden.

A partir de ahí, tenemos que analizar que implicaciones tiene el hecho de que se evalúen competencias específicas y no contenidos. La respuesta es sencilla, los instrumentos de evaluación tienen que ir dirigidos a evaluar esas competencias específicas y a resolver las situaciones que se plantean al alumnado, el cual tendrá que poner en práctica, entre otros, los contenidos trabajados.



Un ejemplo muy elemental, dentro del ámbito matemático, podría ser el siguiente: al alumnado se le plantea una situación que tendrá que resolver utilizando, por ejemplo, el contenido de la división de números naturales. De esta forma, un instrumento de evaluación que contuviese diversas divisiones de números naturales no respondería a la evaluación de ninguna competencia específica. Es evidente que el alumnado tendrá que hacer ejercicios con divisiones de números naturales, pero el fin va más allá, ya que el objetivo es ser capaz de aplicar esas divisiones en problemas que resuelvan situaciones reales próximas al alumnado y que sí tengan una vinculación con una o más competencias específicas.

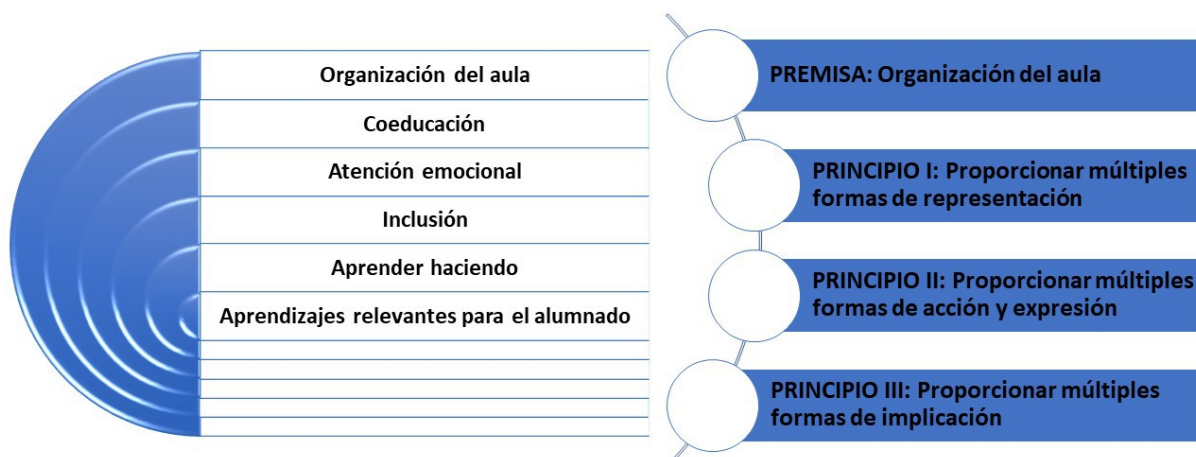
Otro ejemplo, en este caso dentro del ámbito lingüístico sería proponer un instrumento de evaluación que nos permita saber si el alumnado comprende o utiliza modos y tiempos verbales en textos de forma adecuada y no simplemente comprobar si los sabe de memoria.

Hablando de evaluación resulta necesario hacer una reflexión acerca de la relación entre los instrumentos de evaluación y los criterios de calificación. Los criterios de calificación determinan cómo calcular la nota que el alumnado alcanza en una determinada evaluación. En muchas programaciones didácticas se establecen unos criterios de calificación basados en tipos de instrumentos de evaluación. Sin embargo, los criterios de calificación deberían basarse en los resultados alcanzados en la evaluación de las diferentes competencias específicas, o incluso los diferentes criterios de evaluación, independientemente del instrumento que empleemos. Esta discusión no es propia de este currículo, pero es algo sobre lo que merece la pena reflexionar, y más si cuando se plantea la recuperación de la parte suspensa, ésta se formula con unos instrumentos de evaluación distintos de los que el alumnado ya había superado. Así, nos podemos encontrar con que puede darse la circunstancia de que una alumna o un alumno suspendan una evaluación por no haber hecho correctamente un trabajo de investigación, pero luego lo recupera con una prueba escrita en la que ya había demostrado sus capacidades.

3. LA METODOLOGÍA, LA COEDUCACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL MARCO DE LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

A la hora de aplicar un currículo con frecuencia nos centramos en los contenidos y los criterios de evaluación que se incluyen en cada materia. Sin embargo, no reflexionamos, a pesar de ser un elemento curricular más, sobre las

metodologías que resulta necesario aplicar para trabajar ese currículo. Los currículos competenciales precisan de unas metodologías concretas que permitan introducir los diferentes elementos curriculares al mismo tiempo que se desarrollan las competencias clave.



La primera cuestión tiene que ser la organización del aula. Una distribución en puestos individuales, en filas y columnas, orientados hacia el encerado no solo limita, sino que impide el desarrollo de algunas competencias, especialmente la competencia en comunicación lingüística, la competencia personal, social y de aprender a aprender, la competencia ciudadana y la competencia emprendedora. No es posible trabajar estas tres competencias sin poner al alumnado en situaciones de convivencia en equipo que les permita desarrollar, entre otras, las capacidades de liderazgo, responsabilidad individual, respeto, inclusión y la adquisición de habilidades para la resolución pacífica de conflictos.

En este sentido, con frecuencia se habla de coeducación y, sin embargo, esta parece limitarse a la realización de actividades de igualdad, muchas veces sin conexión con el currículo, cuya incidencia en el alumnado es limitada. La igualdad se trabaja todos los días y no solo cuando el currículo contiene

elementos relacionados con la igualdad. El objetivo consiste en trabajar cualquier elemento curricular de forma coeducativa. Tenemos que ser capaces de trabajar una simple suma de forma coeducativa y para ello tenemos que generar situaciones de convivencia en el alumnado creando equipos mixtos, heterogéneos y diversos para normalizar relaciones de igualdad entre niñas y niños, y en los que cada una de las personas del equipo adquiera confianza en el desempeño del rol rotatorio que le ha tocado desempeñar en cada momento.

La segunda cuestión que debe cumplir cualquier metodología es que debe contribuir a que todo el alumnado se sienta "atendido" e "incluido". No se trata de estar en la misma aula, se trata de ser parte del grupo. Es cierto que las diferencias entre las capacidades del alumnado implican que no todas y todos pueden alcanzar los mismos niveles en las tareas que pueden realizar y, por lo tanto, las tareas han de adaptarse a su nivel, pero una cuestión es adaptar el nivel de las tareas a realizar por el alumnado y otra cuestión muy distinta es que en la misma aula haya alumnado que haga tareas que no tienen nada que ver entre sí. Esto último lleva a la exclusión no solo a nivel académico, derivando a este alumnado hacia un currículo paralelo, sino, y esto es lo más preocupante, a nivel social con sus iguales. Si no comparten actividades con sus iguales estamos aislando a este alumnado y, sin querer, estamos contribuyendo a bajar su autoestima. Para compartir actividades y para comprender los elementos curriculares es necesario ofrecer diferentes soportes. En este sentido, las competencias específicas y los criterios de evaluación del currículo LOMLOE facilitan que los saberes básicos sean introducidos con actividades que se presentan y se entregan de formas diferentes que permita adaptarse a las características de todo el alumnado y no solo de una parte.

La tercera cuestión que no podemos olvidar es que todas las personas hemos aprendido haciendo. Es difícil que alguien sea capaz de realizar algo bien a la primera, todas y todos mejoramos a medida que practicamos. Lo lógico es que la primera vez que intentamos algo no nos salga correctamente, pero la "perseverancia" y la "seguridad" que nos ofrece el entorno es la que nos va a permitir mejorar y adquirir un alto nivel de desempeño. Por ello, el profesorado no puede tener el foco permanente sobre el trabajo que se lleva a cabo en el aula. El protagonista ha de ser el alumnado y es este el que debe hacer las actividades. Lo que no se aprende en el aula, no se perfecciona fuera de ella.

La cuarta y última cuestión fundamental para "conectar" con el alumnado es que lo que se le presente en el aula tiene que ser relevante para todas y todos. Solo aprendemos aquello que necesitamos y encontramos útil para nuestros intereses. En este sentido presentar actividades próximas al entorno del alumnado y a sus intereses lo motivan hacia el aprendizaje. A veces subestimamos a nuestro alumnado pensando que no puede acceder a temas que consideramos excesivos para su edad. Sin embargo, esos temas pueden estar en su contexto diario y los ven de forma habitual. No podemos poner límites a nuestro alumnado antes de intentarlo. Cualquier tema del contexto próximo del alumnado puede ser adaptado para poner en práctica los elementos curriculares que estemos trabajando, consiguiendo que le resulten útiles y significativos al mismo tiempo que logramos que se sienta motivado e implicado.

Con estos antecedentes el profesorado deberá introducir contenidos en situaciones relevantes para el alumnado que deberá trabajar tanto individualmente como en equipo pudiendo además aplicarlos y evaluarlos en contextos reales.

4. CONCLUSIONES

La LOMLOE nos presenta un currículo competencial en el que las competencias específicas representan el elemento central del que derivan todos los demás elementos. Estas competencias específicas representan procesos cuya adquisición, medida a través de los criterios de evaluación, colocan al alumnado en situaciones para poner en práctica sus conocimientos, destrezas y habilidades para resolver problemas que responden a situaciones relevantes para sus intereses, y en los que los contenidos son un medio para resolver esos problemas y no un fin. Todo esto implica unas determinadas metodologías en las que el trabajo en equipo y el papel activo del alumnado resulta fundamental para su aprendizaje. El profesorado necesitará entender esta estructura curricular, cómo evaluar en este nuevo contexto e introducir las metodologías necesarias para gestionar adecuadamente este nuevo currículo. El profesorado ha de saber que explicar y evaluar *contenidos* no es desarrollar el currículo actual, es engañarnos una vez más para seguir anclados en una escuela en la que estudiamos, pero que no responde a lo determinado por la ley actual ni a las necesidades del mundo que le tocará vivir al alumnado que tenemos en estos momentos en las aulas.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría finalizar mostrando mi gratitud por su ayuda y asesoramiento a M^a Ángeles Aramburu Núñez, inspectora de educación de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia; a Azucena Arias Correa, maestra y orientadora del CEIP Vilaverde-Mourete (Pontevedra); y a M^a Esther Núñez Pintos, especialista do Equipo de Orientación Específica de la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia.

BIBLIOGRAFÍA

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE núm. 187, del 6 de agosto) (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>) (consultado el 28 de abril de 2022)
 - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 106, del 4 de mayo) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295, del 10 de diciembre) y por 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 (BOE núm. 340, del 30 de diciembre) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>) (consultado el 29 de abril de 2022)
 - Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE núm. 28, de 2 de febrero) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-1654-consolidado.pdf>) (consultado el 29 de abril de 2022)
 - Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE núm. 52, de 2 de marzo) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>) (consultado el 29 de abril de 2022)
 - Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>) (consultado el 29 de abril de 2022)
-

- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato (BOE núm. 82, de 6 de abril) (<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>) (consultado el 29 de abril de 2022)
- Alén de la Torre, José María (2019): "La evaluación del alumnado después de Google", *Supervisión21*, n.º52 / abril 2019, ISSN: 1886-5895. (https://usie.es/wp-content/uploads/2019/05/SP21-52-Art%C3%ADculo_La-evaluaci%C3%B3n-despu%C3%A9s-de-Google_Al%C3%A9n-de-la-Torre.pdf) (consultado el 29 de abril de 2022)
- Alén de la Torre, José María (2021): "Diseñando un currículo para la enseñanza obligatoria a partir de las leyes educativas", *Supervisión21*, n.º62 / octubre 2021, ISSN: 1886-5895 (<https://usie.es/supervision21/wp-content/uploads/sites/2/2021/11/ART-SUPER-21-OCTUBRE-21-No-62-DISENANDO-UN-CURRICULO-JA-ALEN-GALICIA.pdf>) (consultado el 29 de abril de 2022)
- Subirats, Marina (2017): "Coeducación, apuesta por la libertad". Ed. Octaedro. ISBN: 9788499219318.