

Currículos autonómicos LOMLOE de Educación Primaria y autonomía del profesorado: Un análisis comparado

LOMLOE Regional Curricula for Primary Education and Teacher Autonomy: a Comparative Analysis

Fernando Fraga-Varela¹, Cristina Ceinos-Sanz², Rebeca García-Murias³, Inés Ramos-Trasar⁴

¹ Universidade de Santiago de Compostela fernando.fraga@usc.es

² Universidade de Santiago de Compostela cristina.ceinos@usc.es

³ Universidade de Santiago de Compostela rebeca.garcia.murias@usc.es

⁴ Universidade de Santiago de Compostela inesramos.trasar@usc.es

El dataset del presente artículo está disponible en <https://zenodo.org/records/14029201>

Recibido: 25/4/2024

Aceptado: 25/10/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Fernando Fraga Varela

Facultad de Ciencias de la Educación
(Campus Norte)

Avda. Xoán XXIII

15782 Santiago de Compostela

Resumen

Después de la aprobación de la LOMLOE, el Decreto de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria establece unas directrices comunes para el conjunto de las Comunidades Autónomas en el desarrollo de los currículos en cada una de ellas. Este estudio pretende analizar la coherencia entre la diversidad de propuestas curriculares autonómicas, identificar discrepancias y posibles implicaciones que pueden derivarse en la autonomía del profesorado. Se lleva a cabo un análisis documental del conjunto de disposiciones curriculares derivadas de la LOMLOE en Educación Primaria en todas las Comunidades Autónomas del territorio español, analizando un total de 18 documentos. El análisis de los currículos ha permitido apreciar incoherencias conceptuales y modificaciones que desarrollan nuevas formas de sobrerregulación, reforzando y ampliando el papel de los procesos de evaluación en determinados casos y ampliando el número de criterios de evaluación. El trabajo pone de relevancia el impacto que puede suponer esta realidad en la autonomía del profesorado y su desarrollo profesional docente y permite comprender evidencias previas sobre el impacto que tiene en las programaciones de los centros educativos.

Palabras clave

Autonomía Profesional, Desarrollo Profesional Docente, Educación Primaria, Currículo, Evaluación

Abstract

After the LOMLOE approval, the Decree on Minimum Primary Education Teaching establishes common guidelines for all the Autonomous Communities in the curriculum development in each one of them. This study aims to analyse the coherence between the diversity of regional curriculum proposals, identify discrepancies and possible

implications for teacher autonomy. A documentary analysis is carried out of the set of curricular provisions derived from the LOMLOE in Primary Education in all the Autonomous Communities of Spain, analysing a total of 18 documents. The curricula analysis has revealed conceptual inconsistencies and modifications that develop new forms of over-regulation by reinforcing and expanding the role of assessment processes in certain cases by increasing the assessment criteria number. The paper highlights the impact that this reality can have on teacher autonomy and professional development and provides insight into previous evidence of the impact on school curricula.

Key Words

Professional Autonomy, Teacher Professional Development, Primary Education, Curriculum, Assessment

1. INTRODUCCIÓN

La autonomía de los centros educativos y el desarrollo profesional docente han sido un elemento de debate en los últimos tiempos. Por desarrollo profesional docente entendemos el espacio que permite al profesorado enfrentarse a la complejidad y a la incertidumbre (Schön, 1992) como investigadores de su práctica (Tardiff, 2004), lo que implica la existencia de una autonomía suficiente para que esta perspectiva pueda darse y sea fundamentada en la reflexión profesional (López-Arias y Sánchez-Moreno, 2023). La relevancia de este ámbito está recogida en las indicaciones ofrecidas desde espacios como la Comisión Europea (2020a) que insiste en la necesidad de reforzar las competencias del profesorado y fomentar su autonomía. Este elemento se relaciona con la importancia de ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional docente (Comisión Europea, 2020b) con el fin de poder obtener una enseñanza y aprendizaje de calidad (Eurydice, 2021).

Al realizar una aproximación al término de calidad, ante sus posibles concepciones, se observa cómo se ha favorecido una relación con políticas de rendición de cuentas junto con procesos de evaluación externa que, en el caso de la escolarización obligatoria, suelen tomar el rendimiento del alumnado como referente. Su mejora es un horizonte hacia el que se encaminan los centros educativos para garantizar su éxito (OCDE, 2011) y, en este contexto, es como se concibe la autonomía de las escuelas (Consejo de la UE, 2022). Esta perspectiva sitúa la autonomía profesional en el ámbito instrumental, con una proyección que implica participar en procesos de control a través de evaluaciones externas y sumativas (Pérez Gómez, 2014), por lo que la legislación educativa puede presentar un desarrollo contradictorio con los supuestos de la autonomía profesional por la burocratización del trabajo del profesorado y su control. Dicha realidad tensiona la relación con el currículo y su gestión en los centros escolares (Tiana, 2013). Además, la combinación de la actividad de supervisión externa junto al aumento de la burocracia puede condicionar los procesos de innovación con una visión potencialmente sesgada de estos procesos (Pallarès et al., 2019), lo que favorece una orientación vertical del cambio (Bolívar, 2019).

En este contexto, los currículos de Educación Primaria publicados a partir de la aprobación de 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 (LOMLOE) pueden desvelar la concepción que subyace a estos procesos. La autonomía y desarrollo profesional del profesorado

necesitan un espacio de trabajo que los currículos pueden apoyar. Sin embargo, un exceso de prescripción podría poner este espacio profesional en riesgo. ¿Qué papel desempeñan, en este sentido, los nuevos currículos de Educación Primaria con la LOMLOE? ¿Favorecen un verdadero espacio de desarrollo profesional docente que potencie la autonomía de centros y profesorado?

1.1. Un espacio de conflicto: nuevas formas de control frente a la autonomía profesional

El aumento en los últimos tiempos de la autonomía de centros y profesorado supone una ruptura desde una perspectiva histórica en la que el traspaso de competencias a las comunidades autónomas ha jugado un papel clave. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados en la distribución de responsabilidades, esta situación no se ha traducido necesariamente en un aumento de la autonomía para centros y profesorado (Bolívar, 2008), lo que se justifica al haber adoptado la administración un papel regulador (Barroso, 2006), limitando las posibilidades del desarrollo profesional del profesorado (Imbernón, 2020).

En función del punto de vista adoptado, el desarrollo del currículo y la autonomía en las escuelas se ve claramente afectado. Garantizar un espacio de desarrollo curricular propio implica que el centro escolar pueda construir un proyecto compartido de acción educativa, al tiempo que tiene que hacer una acomodación a los modos de regulación postburocráticos (Bolívar, 2010). Se participa de nuevas estrategias de regulación que han evolucionado rápidamente: evaluaciones externas, rendición de cuentas, mayor carga burocratizadora o la participación en múltiples programas que, de forma optativa, complementan el trabajo de los centros. Estas nuevas estrategias de control aumentan la presión regulatoria sobre las prácticas del profesorado y favorecen lo que Fullan y Quinn (2015) han denominado *incoherencia*, entendida como la falta de alineación de la totalidad de propuestas planteadas a los centros educativos, situación que dificulta los procesos de cambio. Por la situación descrita, en los centros educativos, se vive una tensión entre la concepción burocrático-administrativa y la profesional y pedagógica (Bolívar, 2019). Se reclama autonomía para el profesorado, al tiempo que la legislación educativa avanza en nuevas formas de control. Esto supone que se tiende a promover un escenario que devalúa el trabajo del profesorado, afectando a su cualificación y estatus profesional, una situación que ya se ha vivido en reformas anteriores como la establecida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Rodríguez-Martínez, 2014a).

No obstante, en la actualidad, hay otros elementos que es necesario contemplar. La nueva gestión pública (Vigoda, 2002) se caracteriza por entender a los ciudadanos como clientes en base a relaciones mercantiles que cuestionan la posibilidad de que los sujetos y su participación social sea garantizada con independencia de su situación económica (Bartle, 2004). Dicha circunstancia presenta también una clara proyección en los sistemas educativos y en las escuelas a través de diversas estrategias, lo que ha favorecido, según Parcerisa (2016), una privatización endógena del sistema. Esta realidad implica estrategias mixtas, en las que se combina eficacia, calidad, autonomía escolar, vigilancia, evaluación y resultados, claramente favorecidas por las indicaciones de las organizaciones responsables de vertebrar y estructurar estos cambios (OCDE, 2013).

En este contexto, las administraciones educativas pueden tomar un papel activo que sustituye a los propios mercados al desarrollar un papel visible de estado evaluador (Parcerisa y Falabella, 2017). Al mismo tiempo, estas mismas administraciones pueden modelar los currículos hacia una mayor determinación, limitando la autonomía del profesorado desde la prescripción de forma estandarizada y claramente jerarquizada en las lógicas de mercado, convirtiendo, de este modo, al profesorado, en técnicos (Sanz-Ponce et al., 2020). La acción de los centros educativos se orienta, entonces, a una rendición de cuentas centrada en los desempeños y la performatividad (Ball, 2001), en la que su trabajo se ve sometido a mediciones estandarizadas que, precisamente, fortalecen el control y presión en el profesorado (Ball, 2003). En este contexto, cabe preguntarse si, ante el desarrollo de una nueva ley educativa (LOMLOE) con nuevos currículos y disposiciones, nos encontramos ante una política continuista o si, por el contrario, se presenta una alternativa a esta realidad.

1.2. La autonomía de centros y profesorado: la LOMLOE en perspectiva

La comprensión de la situación de centros educativos y profesorado respecto a su autonomía profesional en el contexto de la LOMLOE tiene un primer referente en las bases establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Frente a la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, en la que el profesorado tenía una función básica de “adaptación [...] de los programas escolares” (art. 109), se transita a la LOGSE que, en su artículo 57, indica que “los centros docentes completarán y desarrollarán el currículo de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades de enseñanza en el marco de su programación docente” (LOGSE, 1990, pág. 28936). Esta situación hace copartícipe al profesorado de vertebrar diversos documentos que den cuenta de esta responsabilidad compartida. Partiendo del Diseño Curricular Base, los centros elaboraban un Proyecto Curricular y, posteriormente, una Programación de Aula. Se habla, por tanto, de un currículo abierto con el propósito de permitir la participación en su desarrollo, pero también la adaptación a la realidad del centro y al alumnado desde la autonomía docente (Ministerio de Educación y Ciencia, 1989). Este diseño se establece para evitar un exceso prescriptivo, “imprudente a la especificación ya de objetivos terminales, ya de objetivos de ciclo” (pág. 12), presentándose dicha flexibilidad como una clave que permita, al profesorado, tener “un papel activo [...] más allá de mero ejecutor” (pág. 20). Por tanto, nos encontramos ante un elemento fundamental que ampara una nueva forma de entender el desarrollo profesional docente y, en consecuencia, la autonomía del profesorado, el cual se relaciona con las posibilidades de progreso de la investigación y la innovación como elementos claramente vinculados a currículos abiertos y en conexión con la formación inicial y permanente.

La situación expuesta sitúa al sistema educativo español en línea con reformas descentralizadoras, las cuales entienden el currículo como eje de cambio de la praxis, como proyecto compartido en un determinado contexto frente a una visión de documento estático (Gimeno, 1988). Esto supone la gestión de lo que autores como Martín-Alonso et al. (2021) denominan tensión entre la disposición curricular y el currículo realmente vivido, lo que permite, a los docentes, tomar el control de una situación que, en muchas ocasiones, se traslada automáticamente a las aulas (Porlán, 2022). Requiere repensar

quién tiene derecho a tomar decisiones sobre el currículo (Estebanz, 2004), lo que, desde un punto de vista sociocrítico, implica replantear el papel que toma el profesorado, la organización del currículo y el proceso de cambio como respuesta a una visión excesivamente prescriptiva y de división del trabajo (Kemmis, 1986). En relación con esta posición, se deriva también la forma en la que se conceptualiza la formación permanente del profesorado que participa de un desarrollo profesional entendido como tarea inacabada (Escudero, 2020).

Sin embargo, la realidad no traslada esta perspectiva de forma clara. La implantación de la LOGSE se consideró “un salto al vacío”, en el que el desarrollo curricular se convirtió en un proceso lineal y burocrático (Moreno, 1998). De este modo, los Proyectos Curriculares acabaron en manos de las editoriales de referencia, “facilitándose” a centros y profesorado. En consecuencia, los claustros se vieron superados y abrazaron soluciones dadas, ya que, de acuerdo con Escudero (1994a), no se daban las condiciones adecuadas, lo que hacía dudar de los verdaderos propósitos de la supuesta autonomía de centros y profesorado. Es entonces, cuando en un contexto aparentemente descentralizador, se impuso una cultura fuertemente reguladora para centros educativos y profesorado. Un desarrollo profesional que se enmarcaba en una falta de autonomía real, dificultando, en consecuencia, la gestión de los elementos sobre los que se vertebraba la reforma. Algunos autores llegan a adelantar las consecuencias en esta perspectiva, vaticinando la desaparición de los Proyectos Curriculares (Escudero, 1994b), como realmente ocurrió. No obstante, también se empezaron a comprender los verdaderos motivos de esta supuesta autonomía que se suponía con la reforma, en concreto, su utilización como preámbulo de una liberalización del sistema educativo con su burocratización como efecto inmediato. Es decir, una autonomía que se relacionaba con la mejora de la eficacia (Coll y Martín, 1994).

Este planteamiento funciona como marco en el que se asientan las posteriores reformas educativas. Sin pretender hacer una revisión sistemática, se observa cómo los currículos se vuelven claramente más extensos, recentralizando lo que la LOGSE había ofrecido a centros educativos y profesorado. Con la LOE desaparecen los Proyectos Curriculares, siendo las Concreciones Curriculares las que toman el testigo, pasando a incorporarse en el Proyecto Educativo de Centro (art. 121). Los currículos aumentan significativamente su extensión, ofreciendo referentes de aprendizaje a nivel de ciclo, cuando, anteriormente, lo hacían para la totalidad de la etapa. Dicho aumento de referencias de aprendizaje a nivel curricular permite garantizar la viabilidad de las evaluaciones externas de diagnóstico instauradas al final del segundo ciclo de Educación Primaria, así como la funcionalidad del marco común de evaluación que se precisa para los informes que, a nivel nacional, desarrolla el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (art. 144). Con la LOMCE, se va más allá, volviendo a aumentar la prescripción, los referentes para el profesorado en forma de criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje expuestos para todos los niveles de Educación Primaria, los cuales se justifican en la denominada “simplificación del desarrollo curricular”, indicada en su preámbulo. Se instaura una evaluación individualizada en tercer curso de Primaria, al tiempo que se propone una evaluación final de etapa para la totalidad del sistema educativo, con criterios comunes a todo el país (art. 21) aunque, finalmente, no llega a implantarse.

La actual LOMLOE plantea una vuelta a las orientaciones curriculares desde la estructura de ciclo, renunciando a los estándares de aprendizaje y generando una propuesta que integra las competencias en las áreas en forma de competencias específicas

junto a los saberes básicos y los criterios de evaluación. Un camino de aparente reducción del peso de la prescripción. Sin embargo, un trabajo reciente (Trillo y Fraga-Varela, 2023), referido al análisis de programaciones de centros educativos adaptadas a la LOMLOE, da cuenta de una gestión supervisada por la administración en la Comunidad Autónoma de Galicia con una gran carga de trabajo por parte de los centros: se muestran Programaciones Didácticas que ponen el foco en los procesos de evaluación con una media de 40 criterios de evaluación por Unidad Didáctica en un área de conocimiento y alrededor de 400 criterios de evaluación en el conjunto del curso en la misma área. Esto implica una evidencia desde la que se precisa comprender el papel que juegan las nuevas programaciones LOMLOE para que pueda vivirse esta realidad en los centros educativos. Además, dicho análisis muestra indicaciones orientadas a la justificación de los criterios seleccionados y su relación con los instrumentos de evaluación que el profesorado propone para poder dar cuenta de su conjunto en el trabajo desarrollado por el alumnado en el aula. Una situación que condiciona con mucha intensidad el trabajo del profesorado. No obstante, a pesar de ser la primera vez que encontramos este tipo de programaciones, se plantea si esto tiene algún tipo de relación con el currículo LOMLOE desarrollado en la comunidad autónoma.

En este contexto, y con la reciente publicación de los nuevos currículos de Educación Primaria, se diseña el presente trabajo que tiene como objetivo general conocer el grado en el que las disposiciones curriculares actuales en Educación Primaria pueden condicionar la autonomía de centros educativos y profesorado. Con este propósito, se realiza una visión comparada del conjunto de currículos que se derivan de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 20 de diciembre) en la etapa de Educación Primaria en las diferentes comunidades autónomas del territorio español, con la intención de analizar el nivel de coherencia entre la diversidad de propuestas curriculares, identificar puntos comunes y discrepancias, así como las posibles implicaciones que pueden derivarse en lo que respecta a la autonomía de los centros en general y del profesorado en particular.

2. MATERIAL Y MÉTODO

El presente estudio se centra en un análisis documental de los diferentes currículos LOMLOE de Educación Primaria existentes en el territorio nacional, incluyendo el que depende del Ministerio de Educación y Formación Profesional (Orden EFP/678/2022, de 15 de julio). Complementariamente, se tuvieron también presentes las indicaciones del Decreto de Enseñanzas Mínimas (Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo) para analizar la coherencia de la totalidad de las propuestas, apuntando un total de 18 documentos analizados en el desarrollo curricular de Educación Primaria. Además, se han tomado en consideración las áreas de conocimiento que tienen despliegue en todos los ciclos del currículo y que son comunes a la totalidad de comunidades, con independencia de que, potencialmente, se hayan desdoblado o no, tal y como acontece en las áreas de Educación Artística y Conocimiento del Medio. En el caso de las comunidades autónomas que las desdoblan, se han considerado las áreas en su conjunto a efectos de análisis para poder asegurar su comparación.

Con el fin de garantizar que toda la documentación analizada fuese totalmente equivalente, se hicieron algunas modificaciones en los textos legislativos publicados en los diferentes boletines autonómicos. En el caso de Cantabria, se eliminó del documento

la propuesta de Educación Infantil incluida en el mismo, por no ser objeto de estudio en este trabajo; en el caso de Valencia, donde se incluye una primera parte en valenciano y en castellano, se eliminó la primera de ellas; así como en Cataluña, donde se suprimió el Anexo 3 y 6 por no referirse a Educación Primaria.

De este modo, como procedimiento empleado para la recogida de información, se creó una base de datos en la que se establecieron diferentes categorías de análisis (Tabla 1), recabando la información referida a cada una de ellas.

Categorías	Indicadores
Extensión	Número de caracteres (con espacios)
Estructura Educación Primaria	Estructuración por ciclos versus cursos
Contenidos/Saberes	Presencia/ausencia de contenidos versus saberes básicos
Descriptores	Inclusión de descriptores operativos por competencias clave
Estándares de Aprendizaje	Formulación de estándares de aprendizaje
Áreas de Conocimiento	Segmentación de Áreas de Conocimiento
Criterios de Evaluación	Mantenimiento de criterios de evaluación Decreto Enseñanzas Mínimas Inclusión de referentes de evaluación por ciclos versus cursos Formulación de criterios de evaluación por competencias específicas versus bloques de contenido Número total criterios de evaluación en Educación Primaria Número de criterios de evaluación por Ciclos Número de criterios de evaluación por Áreas de Conocimiento

Tabla 1. Categorías e indicadores de análisis establecidos

Posteriormente, finalizado el proceso de recogida de información, los datos se importaron al software estadístico IBM SPSS (Versión 28.0.) y al Software GraphPad Prism (Versión 10), realizando análisis descriptivos –porcentajes, medias y desviaciones típicas– en lo que a las categorías cerradas se refiere, en consonancia a la naturaleza del fenómeno que se investiga y de los objetivos formulados. También se utilizó de forma muy puntual la prueba U de Mann-Whitney para conocer la existencia de diferencias significativas ($p > 0,05$) entre el número de criterios de evaluación en materias comunes a todo el territorio nacional en función de la estructura curricular de las comunidades autónomas. El propósito era realizar el estudio exploratorio de la diversidad de currículos existentes en el territorio español para la etapa de Educación Primaria, con el fin describir de forma precisa y objetiva la posibilidad de responder a las implicaciones que de este pudiesen derivarse (Bisquerra, 2004).

3. RESULTADOS

El punto de partida se centró en la gran diferencia que se aprecia en lo que respecta a la extensión de los currículos. Se estableció como referente el número de caracteres con espacios, evitando, de este modo, la influencia del paginado y de la maquetación. Se parte de una extensión media, calculada a partir del conjunto de los 18 currículos de Educación Primaria LOMLOE de toda España, de 861.558 caracteres con espacios (DT=542633,105), una cifra muy superior a la de la propuesta formulada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Orden EFP/678/2022) con un total de 409.176, documento que mantiene minuciosamente las propuestas derivadas del Decreto de Enseñanzas Mínimas. En consecuencia, se observa una tendencia a aumentar la extensión

de los currículos de las comunidades autónomas respecto al citado currículo del Ministerio, a excepción de Madrid y Cantabria, siendo esta última la que presenta la propuesta con extensión más reducida. Por el contrario, aquellas comunidades autónomas con documentos más desarrollados son Aragón y Valencia, donde las propuestas curriculares llegan a triplicar la extensión del Decreto de referencia, así como Galicia, Castilla y León y Canarias, las cuales se aproximan a la cifra mencionada.

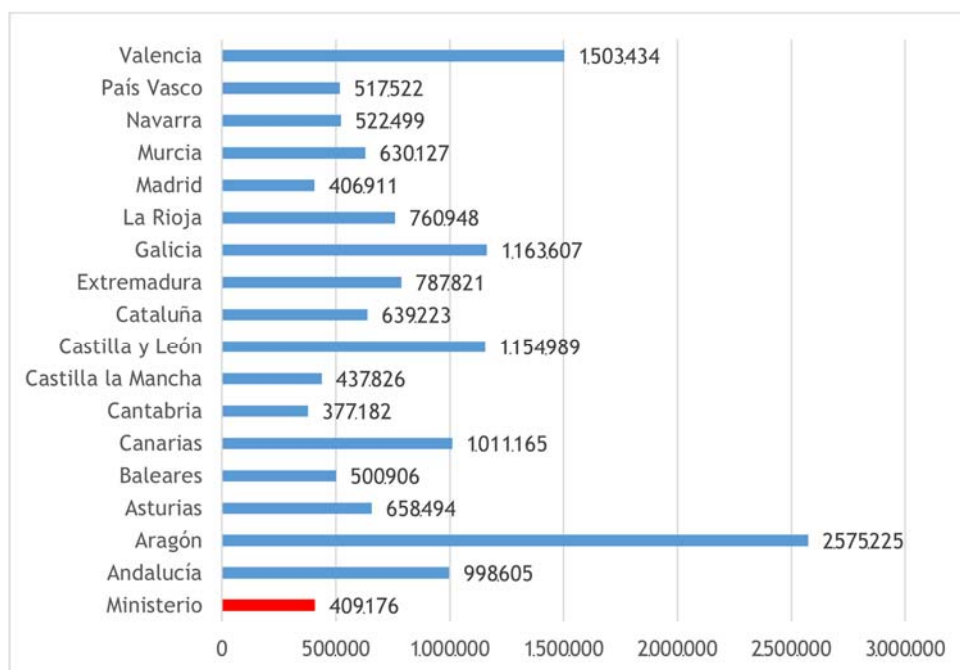


Figura 1. Extensión en caracteres con espacios de los currículos LOMLOE de Educación Primaria

A la vista de los resultados obtenidos, se observa cómo la extensión de los documentos analizados abre la puerta a la necesidad de identificar elementos que puedan ayudar a comprender las diferencias existentes entre las diferentes comunidades.

3.1. Currículos Autonómicos: ¿Coherentes con el Decreto de Enseñanzas Mínimas?

Partiendo de las categorías establecidas en el análisis en lo que respecta a la estructuración de la etapa educativa de Educación Primaria, el Decreto de Enseñanzas Mínimas propone una organización curricular en ciclos de dos años en coherencia con la LOMLOE, tal y como se indica en su Artículo 6. Este primer elemento descubre algo que caracteriza el trabajo desarrollado por las comunidades autónomas, esto es la diversidad de términos empleados, no siempre coherentes entre sí. Este es el caso de Cataluña y su propuesta de organización de la etapa, en donde los ciclos se identifican como inicial, medio y superior.

Los currículos analizados proponen una serie de elementos de referencia para el trabajo escolar siguiendo la estructura de ciclos. Estos elementos, posteriormente, tendrán que ser desarrollados desde los centros educativos en función de su autonomía, situación que se plantea de forma similar en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Sin embargo,

en Galicia y Castilla y León, los referentes curriculares se estructuran por cursos, duplicando la propuesta del resto de comunidades y reforzando, en consecuencia, el papel prescriptor de la administración. Se trata de un factor que puede, potencialmente, estar impactando de forma notable en el desarrollo profesional docente, lo que, junto a la diversidad terminológica empleada, no siempre coherente con los conceptos derivados de la reforma, abre un panorama de diferencias significativas entre ellas. Es el caso, por ejemplo, de Andalucía, único territorio a nivel nacional en donde se incorporan estándares de aprendizaje en su currículo, si bien, en el preámbulo de la LOMLOE, se habla abiertamente de las consecuencias indeseables de su introducción al promover “la multiplicación de materias y currículos diferentes” (Ley Orgánica 3/2020, página 3). Complementariamente, se encuentran otras diferencias, señalando, a modo de ejemplo, la propuesta de saberes básicos, para la que se identifican comunidades autónomas que mantienen el concepto de contenido, como sucede en Andalucía, Castilla y León, Galicia y Madrid, tal y como se refleja en la Figura 2.

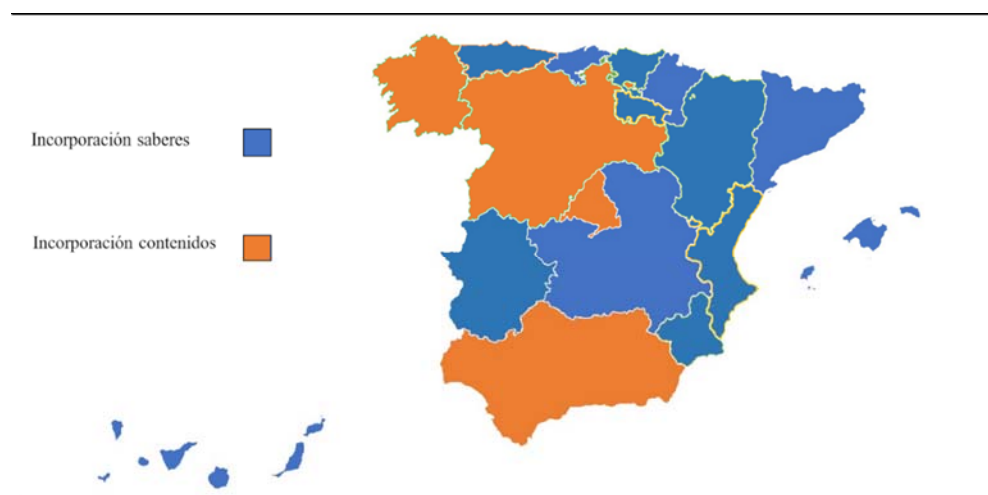


Figura 2. Incorporación de contenidos frente a saberes

Podría considerarse que el uso de contenidos en lugar de saberes básicos es un cambio menor. Sin embargo, estos ofrecen un significado alternativo a algunos de los cambios formulados por la nueva ley. Los saberes básicos se proponen como una nueva forma de entender los contenidos, poniéndolos en clara relación con los aprendizajes necesarios para adquirir las competencias específicas y permitir su despliegue (Valle, 2022). Por tanto, no se trata de contenidos sin más, sino que, en el planteamiento de la LOMLOE, son una selección de saberes disciplinares imprescindibles para la activación de las competencias específicas (Coll y Martín, 2022).

Avanzando en las diferencias encontradas, se observa que las competencias específicas no son un término común a todos los currículos. En este sentido, Galicia y Andalucía mantienen una a una su definición, pero utilizan otra denominación, objetivos de área. A modo de ejemplo, en el caso de Galicia, el Objetivo 3 de Lengua Extranjera, comienza indicando “Esta competencia específica...” en un desliz que visibiliza que, realmente, no nos encontramos ante un objetivo de área sino ante una competencia específica al igual que en el resto de las comunidades. Al respecto, Moya (2022) indica que el sentido de la propuesta de competencia específica es poner en relación las competencias clave del

perfil de salida con las áreas de conocimiento, lo que supone establecer una relación más clara entre los saberes básicos y las competencias. Explicitar este término, en lugar de objetivo de área, permite ayudar a comprender la lógica de la propuesta. De este modo, surge un nuevo elemento que dificulta que el profesorado se sitúe en un mismo referente a la hora de contextualizar todas las orientaciones disponibles para abordar la revisión de su trabajo en las escuelas.

Por otra parte, y como cierre de los elementos que rompen la coherencia con el conjunto de currículos, llama la atención el tratamiento que se hace de los criterios de evaluación en relación con las competencias específicas. La mayor parte de las comunidades propone los criterios de evaluación en función de las competencias específicas, mientras que otras, concretamente, Andalucía, Aragón y Galicia, los incorporan en otro espacio, en relación directa con los bloques de contenido de las diferentes áreas. Esta disposición implica entender el papel de los criterios de evaluación de forma alternativa cuando se plantea que, únicamente, tienen conexión con las competencias específicas y no con los saberes, al tiempo que implican más bien una mayor concreción y, en ningún momento, estándares de aprendizaje ni situaciones de evaluación (Coll y Martín, 2022).

Complementariamente, existen otros elementos que sí se contemplan en la propuesta realizada por la LOMLOE y que las diferentes comunidades pueden o no incorporar, como sucede con la posibilidad de desdoblar el área de conocimiento de Educación Artística en Educación Plástica y Visual por una parte y Música y Danza por otra, cuestión que se ve materializada en el 35% de los territorios analizados, como acontece en el caso de Aragón, Castilla y León, Galicia, La Rioja, Murcia y Valencia. De forma idéntica, sucede en el área de Medio Natural, Social y Cultural que puede desdoblarse en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, propuesta planteada por el 41% de las Comunidades Autónomas analizadas, concretamente, el caso de Andalucía, Aragón, Asturias, Castilla y León, Galicia, Madrid y Murcia (Figura 3).

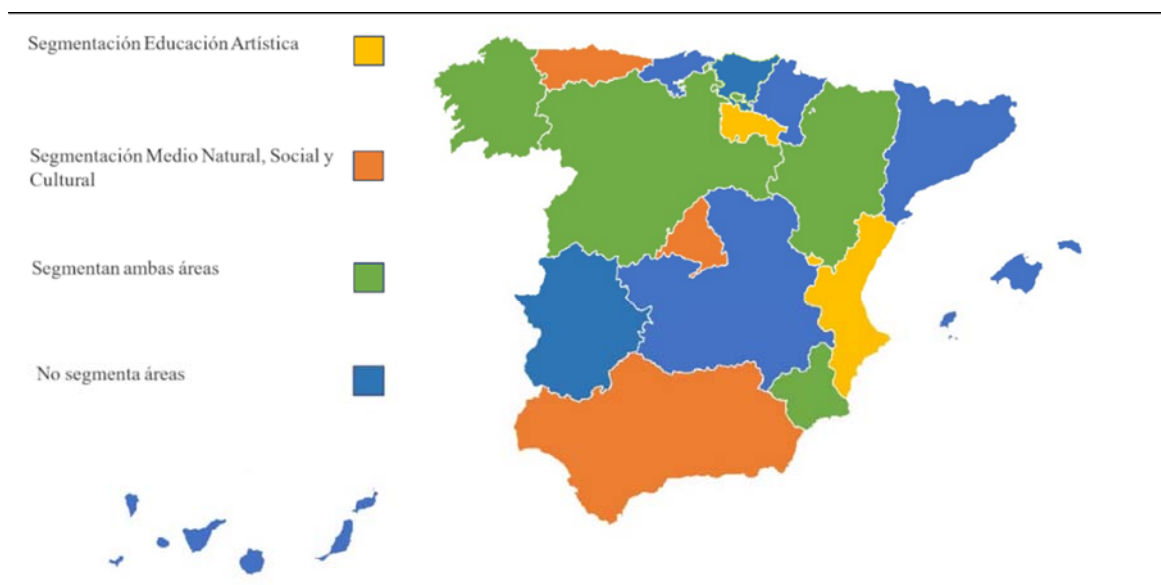


Figura 3. Segmentación áreas de conocimiento

3.2. El tratamiento de los criterios de evaluación y su relación con el Decreto de Enseñanzas Mínimas

Un elemento que requiere un tratamiento específico es el referido al despliegue de criterios de evaluación. Según el referente del Decreto de Enseñanzas Mínimas, su número se establece en un total de 287, una cifra que el Ministerio, prácticamente, replica en la Orden EFP/678/2022 con un total de 292 y que es claramente menor que la media de criterios fijada por el conjunto de Comunidades Autónomas, situada en una puntuación de 415 (Figura 4). Tomando como referente este dato, podría entenderse que es un número razonable para todas las áreas en la totalidad de ciclos de la etapa. Sin embargo, del conjunto de currículos, se observa el caso de Galicia con 1.312 criterios, así como Castilla y León con 873, territorios ambos en los que aumenta significativamente la cifra.

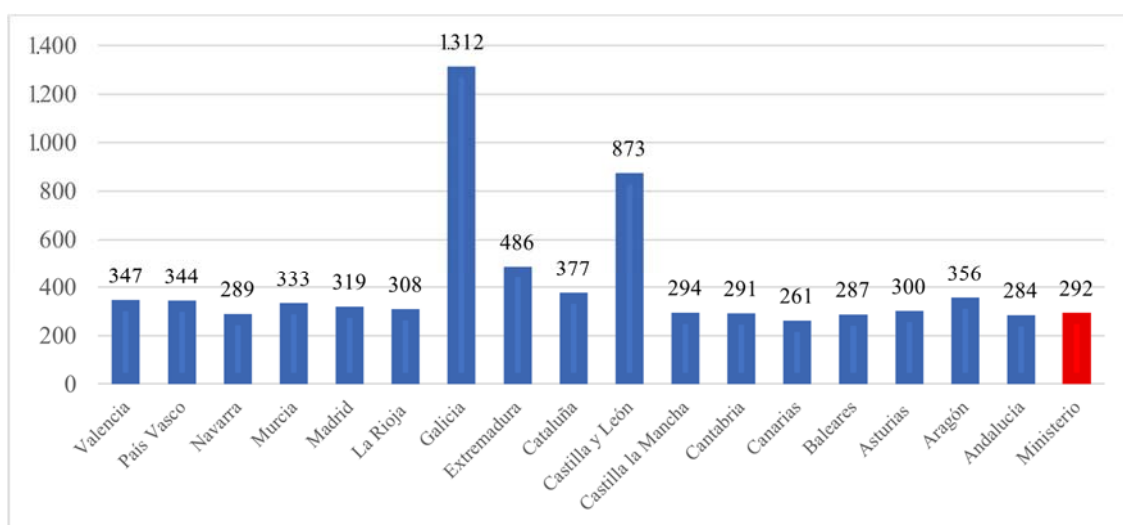


Figura 4. Número total de criterios de evaluación establecidos en Educación Primaria

De cara a favorecer la comprensión del origen de estas variaciones y cómo esto puede afectar potencialmente al trabajo del profesorado, se presenta el cómputo de los criterios propuestos en el currículo elaborado por el Ministerio. Este trabajo podría aumentar claramente los criterios del Decreto, no obstante, los mantiene prácticamente tal y como se han presentado anteriormente. Sin embargo, de acuerdo con la Figura 5, este ejercicio de contención en la prescripción de criterios de evaluación no se ha dado en el resto de las comunidades autónomas. La Figura 5 compara el número de criterios de evaluación de las áreas comunes con las medias de los criterios de evaluación del conjunto de currículos de los diferentes territorios, en donde se aprecia una tendencia clara al refuerzo en el número de criterios de evaluación.

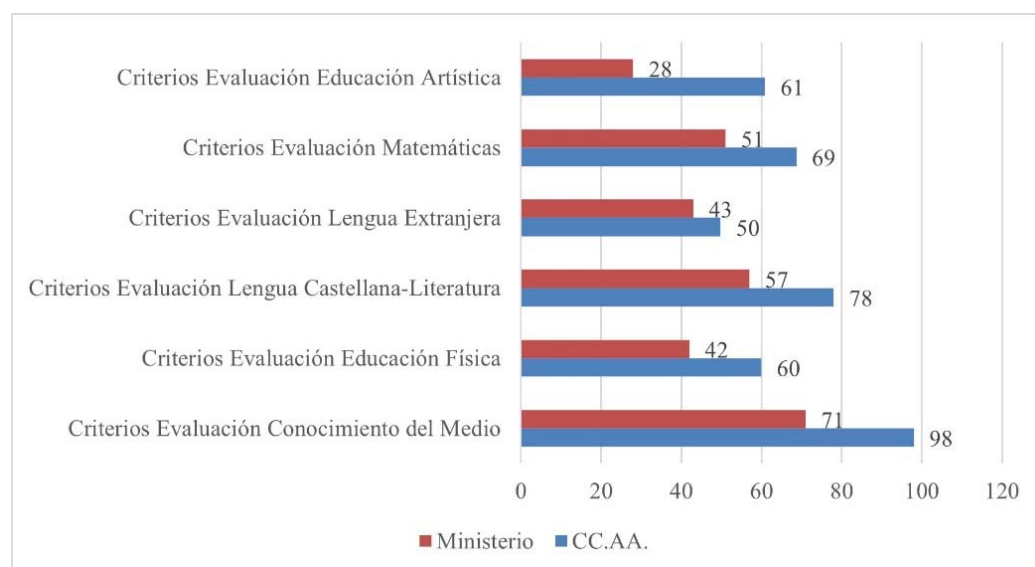


Figura 5. Criterios de Evaluación por Áreas de Conocimiento en el currículo del Ministerio frente a la media de criterios de las comunidades autónomas en la etapa de Educación Primaria

Seguidamente, se presenta una figura que muestra los datos individuales del conjunto de comunidades en lo que respecta al número de criterios propuestos para la etapa de Educación Primaria en las áreas de conocimiento comunes (Figura 6), en la que se aprecia que, si bien nos encontramos ante un refuerzo general en lo que al número de criterios se refiere, algunas comunidades destacan claramente sobre el resto, además de la existencia de áreas reforzadas que descompensan el conjunto.

A la vista de los datos mostrados en la figura anterior, se apunta que son las comunidades con currículos que establecen criterios de evaluación para todos los cursos de Educación Primaria, a diferencia de la mayoría que lo hace por ciclos, las que destacan claramente sobre el resto, consecuencia directa del desdoblamiento de los elementos curriculares, con valores de sobrecarga significativos y un tamaño de efecto considerable ($Z = -9,432$ $p = 0,000$, $r = 0,52$), como acontece en el caso de Galicia y Castilla y León. Sin embargo, también se desprende la existencia de algunas comunidades que, si bien siguen trabajando por ciclos, incrementan considerablemente el número de criterios respecto al resto, llegando, incluso, a acercarse a comunidades con currículo desdoblado por cursos, como es el caso de Andalucía en Educación Física (83 criterios), Extremadura en Conocimiento del Medio (173 criterios) y Lengua y Literatura (111 criterios), o Cataluña en Lengua Extranjera (73 criterios). Por otro lado, se aprecian áreas de conocimiento más uniformes en el número de criterios de evaluación que se despliegan frente a otras, ya que, si se descartan aquellas comunidades que trabajan por cursos, Castilla y León y Galicia, se aprecia una mayor estabilidad en las áreas de conocimiento referidas a Matemáticas ($DT=59,22443$), Lengua Extranjera ($DT= 10,40653$) y Lengua Castellana ($DT=16,9498$).

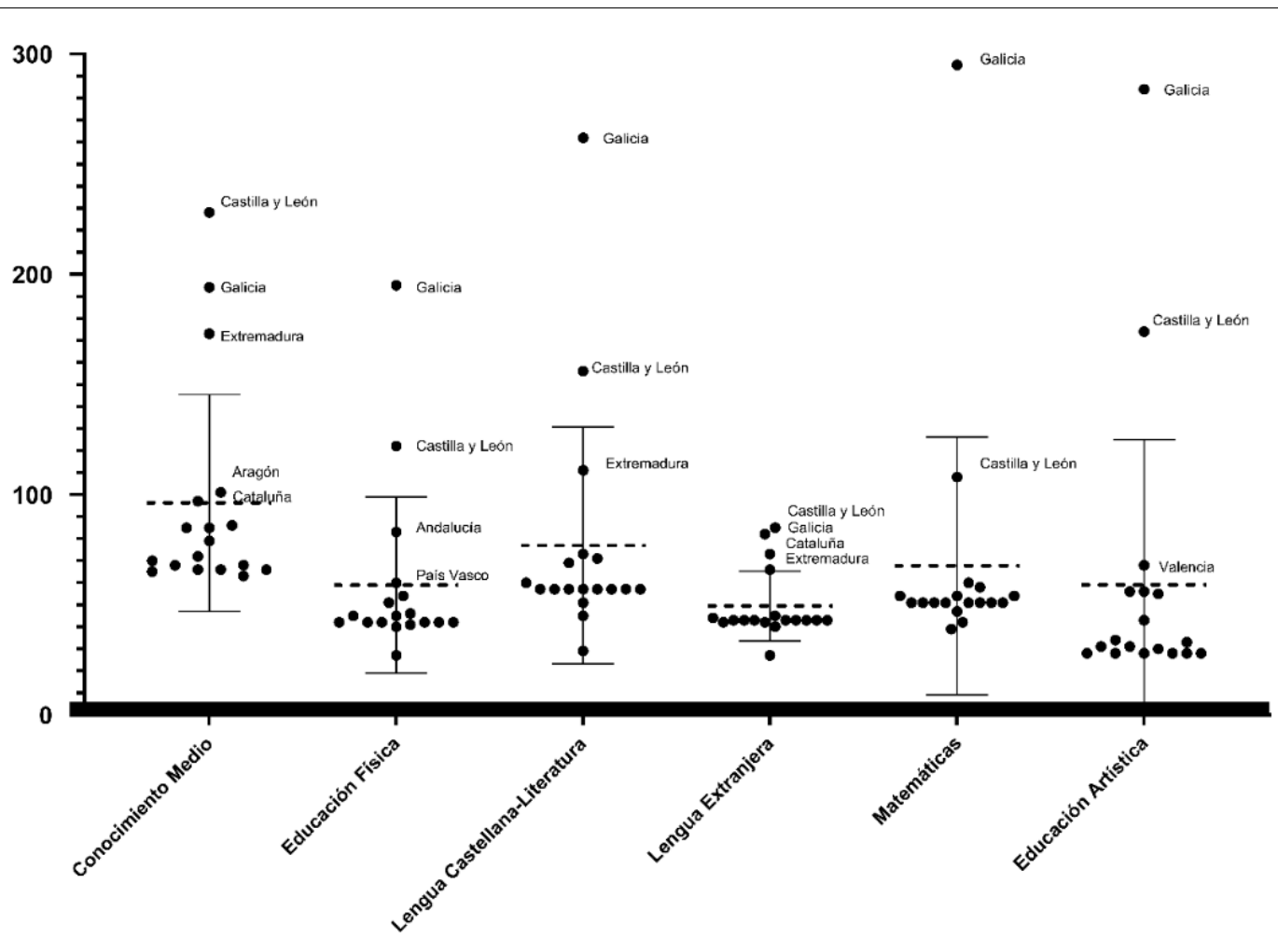


Figura 6. Criterios de Evaluación por Áreas de Conocimiento en los currículos de todas las Comunidades Autónomas en las áreas comunes de Educación Primaria

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio se ha centrado en el análisis de los diferentes currículos autonómicos y las posibles implicaciones que puedan derivarse en la autonomía de centros educativos y profesorado. Concretamente, se analizó el nivel de coherencia entre la diversidad de propuestas curriculares derivadas de la LOMLOE, identificando los principales aspectos divergentes en los procesos de adaptación de todas las comunidades autónomas. Se aporta evidencia de grandes discrepancias entre los diferentes currículos, al tiempo que se muestran algunos casos en los que la autonomía de centros y profesorado podría verse afectada por la sobrerregulación de su trabajo. Se da cuenta de cómo algunas comunidades incorporan, en casos concretos, elementos como los estándares de aprendizaje y otras formas alternativas a las propuestas del Decreto, como acontece en el caso de contenidos en lugar de saberes básicos u objetivos de área frente a competencias específicas. Se trata, por tanto, de elementos contradictorios a nivel conceptual (Coll y Martín, 2022; Moya, 2022; Valle, 2022).

Se observa también cómo en algunas comunidades se refuerza de forma notable el número de criterios de evaluación para gestionar por el profesorado, con cifras que llegan

a multiplicarse entre comunidades, mostrando una tendencia a la sobreregulación de la práctica profesional por parte de algunas administraciones. Los procesos de evaluación cobran una gran relevancia. Su excesiva regulación los convierte en el objetivo de la *performance* como medida de productividad y la *performatividad* como modo de ordenación (Ball, 2001; 2014). En un contexto de evaluaciones externas y rendición de cuentas, el criterio de evaluación adquiere especial importancia, siendo el elemento que exterioriza la actividad escolar a la administración y sociedad, poniendo sobre él el foco de interés (Pallarès et al., 2019). De este modo, puede hablarse de una estrategia de control que condiciona la autonomía de centros y profesorado (Fullan y Quinn, 2015), ya que es precisamente este aspecto el que, en algunos casos, se usa para desarrollar un papel de administración evaluadora (Parcerisa y Falabella, 2017). Una sobreregulación que implica mantener una lógica contradictoria a la que el profesorado lleva tiempo exponiéndose a partir de lo que Bolívar (2010) denomina modos de regulación postburocráticos.

Ante este panorama, la autonomía de centros educativos y profesorado puede verse cuestionada en algunos casos debido a los altos niveles de exigencia curricular (Bolívar, 2008). Los currículos que han optado por este camino pueden tensionar extraordinariamente el trabajo del profesorado (Martín-Alonso et al, 2021), reforzando un papel regulador (Barroso, 2006) que pone en duda la oportunidad y garantía del desarrollo profesional docente (Comisión Europea, 2020b) y una pérdida de autonomía (Rodríguez-Martínez, 2014b) como aspectos clave para una enseñanza de calidad (Eurydice, 2021), consecuencia de la fricción que se observa en la concepción burocrática-administrativa de algunos currículos (Bolívar, 2019). El desdoblamiento de los ciclos por cursos, como acontece en el caso de Galicia y Castilla y León, aumenta la carga de trabajo del profesorado, incrementando, en consecuencia, el tiempo de dedicación de los docentes a tareas de gestión, así como reforzando mecanismos de control y presión sobre la práctica docente (Ball, 2003). Dicha situación es la que explica el extraordinario número de elementos que hay que gestionar en las programaciones por parte del profesorado en determinadas comunidades autónomas (Trillo y Fraga-Varela, 2023).

En líneas generales, se concluye que el presente estudio ofrece una perspectiva actualizada de nuevas formas de sobreregulación que se derivan desde algunos currículos y disposiciones tras la llegada de la LOMLOE. Su despliegue, a partir de la propuesta del Decreto de Enseñanzas Mínimas, presenta incoherencias que condicionan los significados de los referentes curriculares con repercusiones en una perspectiva de conjunto coherente a nivel nacional. En consecuencia, esta situación plantea dudas sobre los verdaderos propósitos de lo que se entiende por autonomía de centros y profesorado (Escudero, 1994a).

Con todo, este trabajo presenta ciertas limitaciones. El análisis de los currículos ha permitido apreciar incoherencias en lo referido a las propuestas autonómicas que han sido revisadas y, aunque se contrasta con evidencias previas, se desconocen las implicaciones que tienen las disposiciones de desarrollo curricular de todas comunidades autónomas en el contexto de los centros educativos. Se abre la posibilidad de desarrollar futuros trabajos que permitan indagar acerca de lo que ocurre en las distintas realidades educativas de los centros, así como su influencia en la práctica en el aula por parte de los docentes.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo forma parte del Proyecto de Investigación “Effective English pronunciation in digital environments for the primary school EFL/CLIL class and beyond: Linguistic, pedagogical and didactic foundations” financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y “Unión Europea NExtGenerationEU/PRTR”.

BIBLIOGRAFÍA

- Ball, S.J. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação [Directrices de política mundial y relaciones de política local en materia de educación]. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
- Ball, S.J. (2003). Profesionalismo, gerencialismo y reformatividad. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37), 87-104.
- Ball, S.J. (2014). Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: Rumbo a una sociedad performativa. *Pedagogía y Saberes*, 38, 103-113. <https://doi.org/10.17227/01212494.38pys103.113>
- Bartle, I. (2004). Political Participation and Market Citizenship in a Global Economy The European Union in Comparative Perspective [Participación política y ciudadanía de mercado en una economía globalizada: la Unión Europea en perspectiva comparada]. En D. Levi-Faur y E. Vigoda-Gadot (Eds.). *International Public Policy and Management. Policy Learning Beyond Regional, Cultural, and Political Boundaries*. Marcel Dekker. https://doi.org/10.4324/9780203997284_
- Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: Retórica, instrumento e modo de regulação da ação política [La autonomía de las escuelas: Retórica, instrumento y modo de regulación de la acción política]. En A. Moreira (Ed.). *A Autonomia das Escolas* (pp. 23-48). Fundação Caouste Gulbenkian.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de docencia universitaria*, 6(2), 1-23.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista E-currículum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p827-851>
- Coll, C. y Martín E. (1994). Aprendiendo de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, 8-15.
- Coll, C. y Martín, E. (2022). Las competencias específicas de área y materia. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 93-99.
- Comisión Europea (2020a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativa a la consecución del Espacio Europeo de Educación de aquí a 2025*. COM/2020/625. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0625>
- Comisión Europea (2020b). *Conclusiones del Consejo sobre el personal docente y formador del futuro*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02))

- Consejo de la UE (2022). *Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo, de 28 de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32011H0701\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32011H0701(01))
- Escudero, J.M. (1994a). El desarrollo del currículum por los centros en España: Un balance todavía provisional pero ya necesario. *Revista de educación*, 304, 113-145.
- Escudero, J.M. (1994b). La elaboración del Proyecto de Centro: ¿una posibilidad para la mejora de la educación? *Comunidad Educativa*, 215, 20-30.
- Escudero, J.M. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *Revista Curricular*, 33, 97-125. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06>
- Estebanz, A. (2004). Currículum. En F. Salvador Mata, J.L. Rodríguez Diéguez y A. Bolívar (Dirs). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica, I*, (pp. 270-295). Ed. Aljibe.
- Eurydice (2021). *El profesorado en Europa: Carreras, desarrollo y bienestar*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Fullan, M. y Quinn, J. (2015). *Coherence: The Right Drivers in Action for Schools, Districts, and Systems [Coherencia: Los Impulsores Correctos en Acción para las Escuelas, los Distritos y los Sistemas]*. Corwin Press.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.04>
- Kemmis, S. (1986). *El currículum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12.525 a 12.546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28.927 a 28.942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17.158 a 17.207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/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, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122.868 a 122.953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López-Arias, J. y Sánchez-Moreno, M. (2023). El pensamiento reflexivo en la Formación Inicial del Profesorado: Una aproximación desde las actividades formativas. *Revista de Investigación en Educación*, 21(2), 208-225. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i2.4600>
- Martín-Alonso, D., Sierra, E. y Blanco, N. (2021). Relationships and tensions between the curricular program and the lived curriculum. Narrative research [Relaciones y tensiones entre el programa curricular y el currículo vivido. Investigación narrativa]. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103433. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2021.103433>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, J.M. (1998). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 2(2), 1-19.

- Moya, J. (2022). El Perfil de Salida y sus consecuencias para el desarrollo del currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 537, 80-86.
- OCDE (2011). *PISA in focus: autonomía y rendición de cuentas en los centros educativos: ¿están relacionadas con el rendimiento de los estudiantes?* <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:ea8dcee6-27cd-4e70-b4d2-aa21c2fbe5a9/pif9-esp.pdf>
- OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment [Sinergias para un mejor aprendizaje: una perspectiva internacional sobre la evaluación y la valoración]*. Organisation for Economic Cooperation and Development. https://www.oecd-ilibrary.org/education/synergies-for-better-learning-an-international-perspective-on-evaluation-and-assessment_9789264190658-en
- Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 174, de 21 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/15/efp678/con>
- Pallarès, M., Chiva, Ó., Planella, J. y López Martín, R. (2019). Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles educativos*, 41(163), 143-157. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58843>
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista educación, política y sociedad*, 1(2), 11-42. <https://doi.org/10.15366/reps2016.1.2.001>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system [La consolidación del estado evaluativo a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, promulgación y tensiones en el sistema educacional chileno]. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Pérez Gómez, Á. (2014). Evaluación externa en la LOMCE: Reválidas, exclusión y competitividad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 59-71.
- Porlán, R. (2022). Automatismos y Conciencia: claves para la formación docente en la universidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 45-54. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15118>
- 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, núm. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Rodríguez-Martínez, C. (2014a). La contra-reforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 28(3), 15-29.
- Rodríguez-Martínez, C. (2014b). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 81(28.3), 73-87.
- Sanz-Ponce, R., Serrano, Á. y González, A. (2020). PISA: El precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista española de educación comparada*, 22, 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>

- Trillo, F. y Fraga-Varela, F. (2023). Efectos indeseados de la LOMLOE: de las razonables competencias formativas generales al disparate de una taxonomía de conductas operativas específicas. Un análisis del currículo en Galicia. En J.M. Escudero, J.M. Moreno, M.P. Pérez García y J. Domingo (Coords). *Compromiso con la Mejora Educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar* (pp. 57-74). Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Valle, J.M. (2022). LOMLOE y Competencias Clave: España converge con las tendencias educativas supranacionales. *Cuadernos de pedagogía*, 537, 15.
- Vigoda, E. (2002). From Responsiveness to Collaboration: Governance, Citizens, and the Next Generation of Public Administration [De la capacidad de respuesta a la colaboración: Gobernanza, ciudadanos y la próxima generación de administración pública]. *Public Administration Review*, 62(5), 527-540.
<https://doi.org/10.1111/1540-6210.00235>