

Elementos curriculares que sustentan el diseño y evidencia disponible sobre ellos

Manejar con precisión las cuatro piezas prescriptivas del currículo y saber hasta dónde llega el respaldo empírico de la idea de aprender en contexto.

- 1 Función del Perfil de salida en el diseño curricular
- 2 Implicaciones didácticas de la elección de una competencia específica
- 3 Los criterios de evaluación como referente del diseño
- 4 Los saberes básicos como condición del desarrollo competencial
- 5 Contextualización y transferencia: alcance de la evidencia disponible

2.1. Función del Perfil de salida en el diseño curricular



Para qué sirve de verdad el Perfil de salida cuando diseñas.

Domingo por la noche, plantilla de la consejería abierta, y en el tercer apartado una casilla que pide «descriptores operativos del Perfil de salida». Lo que pasa a continuación lo has visto y probablemente lo has hecho: se copian de la situación anterior cinco o seis códigos —CCL2, CD3, CPSAA1, CC3, STEM1—, se pegan y no se vuelve a mirar esa línea en todo el trimestre. La casilla queda llena y el diseño no ha cambiado ni una coma por haberla rellenado. Este epígrafe va de qué hay detrás de esos códigos, de las tres cosas para las que sirven mientras diseñas y de la única para la que no sirven.

Qué es el Perfil de salida y dónde está escrito exactamente

El Perfil de salida es una pieza del articulado, no una recomendación metodológica. El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, RD 217/2022) lo define en su artículo 11.2 y lo despliega en su anexo I. Ese mismo anexo I se recoge igual en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, de Educación Primaria (RD 157/2022): no hay un Perfil de Primaria y otro de Secundaria, hay uno solo para toda la enseñanza básica: lo que tú diseñas en cuarto de Primaria y lo que diseña tu compañera en tercero de la ESO apuntan literalmente al mismo documento.

NORMATIVA · ARTÍCULO 11.2 DEL RD 217/2022

«El Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica fija las competencias clave que el alumnado debe haber adquirido y desarrollado al finalizar la enseñanza básica. Constituye el referente último del desempeño competencial [...]. Fundamenta el resto de decisiones curriculares, así como las estrategias y orientaciones metodológicas en la práctica lectiva.» Es normativa básica estatal y está en vigor, y su rango no es el del anexo III, el de las orientaciones para diseñar situaciones, que carece del carácter de normativa básica.

Por dentro, el Perfil se organiza en ocho competencias clave, enumeradas en el artículo 11.1, y cada una se concreta en descriptores operativos con dos niveles de desempeño: al completar la Educación Primaria y al completar la enseñanza básica. De ahí salen los códigos que copias en la casilla, con su numeración propia —CCL1 a CCL5 en comunicación lingüística, CP1 a CP3 en plurilingüe, y así STEM, CD, CPSAA, CC, CE y CCEC—. Merece la pena mirar los dos niveles a la vez una sola vez en la vida: el salto entre uno y otro te dice cuánta distancia hay entre lo que tu grupo trae y lo que se espera al final del camino.

FIGURA 2.1

El Perfil de salida en cuatro cifras que condicionan el diseño



Estructura del Perfil de salida y su límite de uso. Fuente: elaboración propia sobre el Real Decreto 217/2022 (arts. 11.1 y 11.2 y anexo I).

FIGURA 2.1

Las tres cosas para las que sirve cuando te sientas a diseñar

La primera es entender de dónde salen las competencias específicas de tu materia. El artículo 2 c) del RD 217/2022 las define como el elemento de conexión entre el Perfil de salida, por un lado, y los saberes básicos y los criterios de evaluación, por otro. Y aquí viene la buena noticia para quien diseña: esa derivación ya viene hecha en el anexo II, materia a materia. No tienes que demostrar que tu competencia específica 3 desarrolla CCL2 y CPSAA4; el currículo ya lo dice. Lo que sí tienes que hacer es leerlo, porque te explica por qué está redactada con ese verbo y no con otro. Qué te compromete a hacer elegirla se desarrolla en el epígrafe 2.2.

La segunda es justificar la contribución de tu situación. Cuando la programación pide declarar a qué contribuye lo diseñado, la respuesta defendible son una o dos líneas —contribuye a estos descriptores porque el producto exige esto—, no una lista de quince códigos que nadie puede rastrear. Una situación de seis sesiones no desarrolla ocho competencias clave.

La tercera llega al final de etapa y no es tuya en solitario: las decisiones colegiadas de promoción y de titulación. El artículo 15.3 del RD 217/2022 reserva la expresión «referente último» para la consecución de los objetivos de la etapa y el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida. Ahí es donde pesa. Su relación con los criterios de evaluación, referente operativo de tu materia, está en el epígrafe 2.3; los instrumentos, la retroalimentación y la calificación pertenecen al curso 07.

Y para lo demás no sirve: no te dice cuántas sesiones dura tu situación, ni qué contexto elegir, ni qué producto pedir. El diseño empieza más abajo, en el criterio de evaluación, y ese recorrido abre el bloque 3 en el epígrafe 3.1.

El error de puntuar los descriptores uno a uno

Un departamento de Geografía e Historia de un instituto de Castilla y León diseñó para primero de la ESO una situación de seis sesiones sobre el abastecimiento de agua de la localidad, con un informe breve y una presentación al grupo como productos. En la plantilla declararon nueve descriptores operativos de cuatro competencias clave. El problema apareció en enero, al proponerse poner nota a cada uno de esos nueve con el mismo informe y la misma presentación. No había manera: dos descriptores no aparecían por ningún sitio en la secuencia, tres se acreditaban con la misma evidencia y la nota resultante no se podía trasladar a ninguna parte, porque la calificación se emite por materia, no por competencia clave. Lo que hicieron después

es lo que sostiene este epígrafe: se quedaron con los criterios de evaluación que la secuencia sí evidenciaba —en el currículo de Castilla y León, Geografía e Historia de primero de la ESO tiene nueve competencias específicas y dieciséis criterios en ese curso— y dejaron la contribución al Perfil declarada en dos líneas. Cuántos criterios caben en una situación se cuenta en el epígrafe 4.3.

ATENCIÓN · LOS DESCRIPTORES NO SON CASILLAS DE NOTA

El anexo I plantea que de la evaluación de las competencias específicas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave. Colegir es deducir: el grado se infiere del conjunto de evidencias, no se mide descriptor a descriptor. Si tu plantilla trae una casilla por descriptor, se rellena declarando contribución, no puntuación.

Qué cambia en Infantil y qué cambia en Bachillerato

Las dos etapas que quedan fuera de la enseñanza básica no tienen Perfil de salida, y esto se dice poco. En Educación Infantil, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero (RD 95/2022), conecta las competencias específicas directamente con las competencias clave: si diseñas en Infantil, no busques descriptores operativos, porque no los tienes. En Bachillerato, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril (RD 243/2022), hace lo mismo por una razón expresa: el Perfil se cierra «al término de la enseñanza básica», de modo que Bachillerato no lo hereda y su anexo I define descriptores propios. La única modificación estatal posterior de esa norma es el Real Decreto 535/2026, de 30 de junio, que toca el artículo 23.4, sobre el cálculo de la calificación final del título por homologación o equivalencia.

Un aviso de ámbito para terminar. El Perfil no lo concreta tu comunidad autónoma: es estatal y es el mismo en todas. Lo que cambia de una a otra es dónde se escribe y en qué apartado de la programación, y eso se localiza con el método del epígrafe 1.3.

Aplicación práctica

1. **Levanta el mapa de derivación de tu materia** sobre el anexo II de tu currículo y deja hecha la **ficha de derivación descriptor-competencia específica**: una fila por cada competencia específica de una materia tuya en un curso concreto —entre seis y diez filas según la materia— y cinco columnas: código de la competencia específica, verbo principal con el que está redactada, descriptores operativos que el anexo II le asocia, nivel del descriptor que te aplica y página o apartado exacto del que lo has copiado. Cierra con tres líneas: qué competencia específica arrastra más descriptores, cuál menos y qué descriptor no aparece asociado a ninguna.
2. **Audita la casilla de descriptores de una situación que ya tengas escrita** y produce el **informe «descriptores declarados y evidencia real»**, de dos páginas. Toma una situación o unidad que hayas programado este curso o el anterior, sin datos de alumnado. Primera parte: una fila por descriptor declarado, con tres columnas —qué actividad de la secuencia lo despliega, qué queda hecho al terminar esa actividad y veredicto, sostenido o retirado—. Segunda parte: número de descriptores antes y después y un párrafo de cinco a ocho líneas sobre qué te llevó a declarar los retirados.
3. **Redacta el borrador de acta del punto «Perfil de salida y calificación»** para llevarlo a tu departamento o a tu equipo de ciclo. Contiene: la cita literal del artículo 11.2 del RD 217/2022; la fórmula del anexo I sobre colegir el grado de adquisición; tres acuerdos redactados en una frase cada uno —qué se califica, qué se declara y dónde queda escrita la contribución al Perfil—; y una tabla de dos columnas con las expresiones de la plantilla que usáis que inducen a puntuar descriptores y la redacción alternativa que propones para cada una. Sin nombres: cargos y fecha.

2.2. Implicaciones didácticas de la elección de una competencia específica

Qué te compromete a hacer elegir una competencia específica.

Tienes abierto el anexo II de tu materia y, al lado, la plantilla con una casilla que dice «competencias específicas que se trabajan». Admite todas las que quieras escribir, y marcar cinco cuesta lo mismo que marcar dos: nada. Ahí se decide buena parte de lo que viene después —qué tendrá que producir el alumnado, cuántas evidencias vas a tener que recoger y si en junio podrás sostener con papeles lo que la programación declaró en septiembre—.

Lo que el artículo 2 llama competencia específica

NORMATIVA · ARTÍCULO 2 C) DEL RD 217/2022, NORMATIVA BÁSICA ESTATAL EN VIGOR

«Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación.» El Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, de Bachillerato declara esa conexión con las competencias clave, no con el Perfil.

Conviene leerla por partes, porque cada trozo obliga a algo distinto. Primero: una competencia específica es un **desempeño**, no un contenido ni una actitud, sino algo que el alumnado «debe poder desplegar», algo que puedes pedir y ver hecho. Segundo: ese despliegue «requiere de los saberes básicos», de modo que la norma no pone el conocimiento al lado de la competencia, lo pone debajo, como condición; eso se desarrolla en el epígrafe 2.4. Tercero: es una bisagra entre el Perfil de salida, por arriba, y los criterios de evaluación y los saberes básicos, por abajo. En Bachillerato y en Educación Infantil la bisagra se ancla arriba en las competencias clave, porque el Perfil se cierra al término de la enseñanza básica.

Viven en el anexo II, materia a materia, según el artículo 12.1 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, de Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, RD 217/2022); en Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo (RD 157/2022), las sitúa en su artículo 10 y las hace comunes a todos los ciclos del área. De ahí sale lo que más se pasa por alto: **son de etapa, no de curso**. Nada te obliga a tocarlas todas cada año, y a veces ni siquiera puedes: en Geografía e Historia de 4.º de la ESO, sobre los criterios del currículo de Castilla y León (Decreto 39/2022, BOCyL núm. 190, de 30 de septiembre de 2022), la competencia específica 4 no tiene ningún criterio asociado en ese curso. Y agrupar materias por ámbitos no autoriza a podar: lo dice el artículo 13.5 del RD 217/2022.

El verbo es el dato, y decide qué tiene que quedar hecho

Lee el enunciado completo de una competencia específica tuya y subraya el verbo. Si dice «argumentar», te has comprometido a que en algún momento de la secuencia haya alguien defendiendo una postura con razones ante alguien; si el producto previsto es un cuestionario cerrado o un mural, el diseño ya está roto antes de escribir la primera actividad. El desalineamiento canónico español tiene esa forma exacta: criterio que dice «argumentar», actividad de rellenar una ficha y producto que es un cartel.

Juega a tu favor que los criterios de evaluación de la LOMLOE estén redactados en infinitivo: ya son desempeños y no hay que traducirlos. Que enunciado, actividad y evidencia digan lo mismo es lo que la literatura llama alineamiento constructivo (Biggs, 1996), y hay que ser preciso con el estatuto de lo que se cita: es un marco teórico, escrito para educación superior y sin datos propios, **no es derecho** —ninguna norma española nombra el alineamiento constructivo ni el diseño inverso— y se usa como vocabulario de trabajo. Y una advertencia: impuesto como mecanismo

de rendición de cuentas, el alineamiento «can create an illusion of quality control which bears little relation to the reality of teaching practice» (Loughlin y otros, 2021). Una casilla bien rellena no es un diseño coherente.

El producto que cierra cada verbo se trabaja en el epígrafe 3.3; qué comprobación exige cada criterio, en el 2.3; y el instrumento con el que se recoge y se califica, en el curso 07.

Elegirla arrastra sus criterios, y eso se cuenta

Este es el compromiso que casi nadie calcula. Los criterios de evaluación cuelgan de la competencia específica —por eso se numeran 1.1, 1.2, 2.1: el primer dígito es la competencia— y vienen con ella. No se eligen por separado y no se podan: si declaras la competencia 3, has declarado todos los criterios que el anexo II de tu comunidad le asocia en ese curso.

FIGURA 2.2

Lo que arrastra detrás una competencia específica



Cascada de compromisos que se activa al marcar una competencia específica en la plantilla, hasta la carga que entra en la situación. Elaboración propia sobre los RD 157/2022 y 217/2022.

FIGURA 2.2

Pon números. En Matemáticas de la ESO, sobre los criterios del currículo de Castilla y León (Decreto 39/2022, BOCyL núm. 190), 1.º, 2.º y 3.º tienen 10 competencias específicas y 23 criterios por curso. Con esa densidad, siete competencias específicas en una situación de seis sesiones arrastran del orden de dieciséis criterios. Eso no es ambición: es un diseño inevaluable, porque no hay seis sesiones que produzcan dieciséis evidencias distintas. En una materia troncal de la ESO, una situación que evidencie de verdad lo que declara se mueve entre tres y cinco criterios; una que declare quince está declarando el curso entero.

Tres cautelas viajan con esas cifras. El reparto entre situaciones **no tiene por qué ser exhaustivo**. Un criterio **puede repetirse** en varias, de modo que cualquier cociente es un promedio y no un techo. Y la cifra **depende de tu comunidad**: el Estado distribuye por ciclo en Primaria y por bloques de cursos en la ESO, y algunos currículos autonómicos lo hacen curso a curso. La cuenta buena es la que haces sobre tu anexo, y el reparto de un año escolar entre todas tus situaciones se calcula en el epígrafe 4.3.

CASO DE AULA · SIETE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS EN SEIS SESIONES

Matemáticas de 2.º de la ESO, centro de Castilla y León, situación de seis sesiones sobre el presupuesto del viaje de fin de curso: comparar tres presupuestos, elegir uno y defenderlo ante el grupo. En la plantilla se declararon siete de las diez competencias específicas de la materia. Al bajar al anexo II para preparar la sesión de evaluación, la cuenta pasó de quince criterios y de la mitad no había rastro en la secuencia: nadie había modelizado nada, nadie había usado ninguna herramienta digital y el trabajo en equipo no dejaba registro. La corrección fue de resta: quedaron tres competencias —resolución de problemas, razonamiento y comunicación matemática—, unos cinco criterios, y el resto pasó a otras situaciones del curso. La secuencia no cambió; cambió lo que declaraba.

Lo que declaras hacia arriba, y lo que no puedes declarar

Hacia arriba no tienes que demostrar nada: la derivación entre los descriptores operativos del Perfil de salida y las competencias específicas **ya viene hecha en el anexo II**. No hay que rehacerla, sino leerla, porque explica por qué tu competencia lleva ese verbo y no otro; qué se hace con el Perfil mientras diseñas está en el epígrafe 2.1.

Lo que no puedes declarar es una nota por descriptor. El anexo I plantea que de la evaluación de las competencias específicas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave: colegir es deducir, y la calificación se emite por materia o área. Los descriptores orientan promoción y titulación; no son casillas de nota. Eso es el epígrafe 4.2.

Aplicación práctica

1. **Vacía el anexo II de tu materia** en una **ficha de competencias específicas**, una página por curso. Una fila por competencia específica de una materia y un curso tuyos —entre seis y diez filas según la materia— y seis columnas: número, verbo o verbos nucleares del enunciado, número de criterios que le asocia tu currículo en ese curso, códigos de esos criterios, bloques de saberes básicos que nombra y, en una línea, qué tendría que quedar hecho para verla desplegada. Cierra con dos líneas: cuál arrastra más criterios y cuál menos.
2. **Audita una situación tuya ya escrita** con el **registro de arrastre**, sobre una situación o unidad de tu programación de este curso o del anterior, sin ningún dato de alumnado. Una fila por competencia específica declarada y cinco columnas: criterios que arrastra, sesiones donde se trabaja, qué queda hecho al terminar, veredicto —evidenciado o declarado sin evidencia— y destino de lo retirado. Debajo, el recuento antes y después, y un párrafo de cinco a ocho líneas sobre qué te llevó a retirar cada una.
3. **Reetiqueta un ejemplo publicado** y deja hecha la **ficha de reetiquetado**, de dos páginas. Trabaja sobre «¿Necesitamos geometría en casa?», de Miguel Ángel Pereira Baz y José Antonio Salgueiro (Proyecto EDIA/CeDeC, 15 de enero de 2018, CC BY-SA 3.0 España), primer ciclo de la ESO, Matemáticas, organizado sobre el vocabulario curricular anterior a la LOMLOE. Encabezado con título, autoría, licencia y fecha. Después, una fila por actividad de la secuencia y tres columnas: qué se pide hacer, qué competencia específica del currículo vigente de tu comunidad la sostendría y qué criterio quedaría evidenciado, o «ninguno». Cierra con cinco líneas sobre cuántas competencias específicas soportaría de verdad esa secuencia.

2.3. Los criterios de evaluación como referente del diseño

Los criterios de evaluación son el referente, y no todos piden lo mismo.

Tienes delante los criterios de tu materia y en la casilla «instrumentos de evaluación» has escrito «prueba escrita de la unidad y observación en el aula». Los cuatro criterios que has marcado empiezan por un infinitivo distinto —«identificar», «participar», «elaborar», «argumentar»— y a los cuatro les has puesto la misma pareja. Eso no se cae en la reunión de departamento: se cae en marzo, cuando toca valorar el criterio que decía «participar» y lo único que tienes es un examen corregido.

Qué es un criterio de evaluación y de qué cuelga

El criterio de evaluación es una pieza del articulado. Su definición está en el artículo 2 del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, RD 217/2022), normativa básica estatal en vigor en agosto de 2026. La letra d) dice qué son y para qué sirven: son referentes, no listas de contenidos ni enunciados de actividad.

NORMATIVA · ARTÍCULO 2 D) DEL RD 217/2022

«Criterios de evaluación: referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.» La redacción reproducida es la de la norma de ESO; Infantil, Primaria y Bachillerato definen la figura en su propio artículo 2.

De ahí salen tres consecuencias que se notan al diseñar. La primera: el criterio **cuelga de una competencia específica**, y por eso se numera 1.1, 1.2, 2.1, donde el primer dígito no es decorativo; elegirla arrastra sus criterios, y eso es el epígrafe 2.2. La segunda: habla de **un momento determinado del proceso**, así que se distribuye por curso o por ciclo dentro del anexo II, y el reparto no es igual en todas partes —el Estado los da por ciclo en Primaria y por bloques de cursos en ESO, y hay comunidades que los reparten curso a curso—; los tuyos son los de tu comunidad, y localizarlos es el método del epígrafe 1.3. La tercera: están redactados en infinitivo, o sea, ya vienen escritos como desempeños. Y un matiz de rango que casi nunca se cuenta: la disposición final primera del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, excluye del carácter de normativa básica los criterios de evaluación del primer ciclo de Infantil.

Referente operativo de tu materia, pero no referente último de la etapa

Se cruzan aquí dos expresiones que se parecen y no significan lo mismo. El criterio es el referente **operativo**: con él decides qué tiene que llegar a hacer el alumnado en tu materia y en ese curso. El **referente último** lo reserva la norma para otra cosa: el artículo 15.3 del RD 217/2022 lo sitúa en la consecución de los objetivos de la etapa y en el grado de adquisición de las competencias clave previstas en el Perfil de salida, al que el artículo 11.2 llama referente último del desempeño competencial. Dos alturas de la misma escalera: el criterio es donde trabajas tú un martes por la mañana; el Perfil, donde mira el equipo docente al final de la etapa. Qué se hace y qué no con él está en el epígrafe 2.1.

La consecuencia práctica es doble. Una: la evaluación es diferenciada por materia —artículo 15.4— y la calificación se emite por materia o área, de modo que los descriptores operativos del Perfil orientan promoción y titulación, pero no son casillas de nota. Dos: lo que declaras en una situación, y lo que luego tienes que poder evidenciar, son criterios. Evaluar el aprendizaje, evaluar el diseño y calificar se separan en el 4.2.

No todos los criterios se pueden comprobar del mismo modo

Lee seguidos los criterios de un curso de tu materia y verás que unos se acreditan con un ejercicio resuelto sobre papel, otros no dejan rastro si nadie mira mientras el alumnado trabaja, y otros solo se cierran cuando hay algo hecho que se puede volver a mirar la semana siguiente. Tres exigencias distintas y tres decisiones de diseño distintas.

Conviene decir de dónde sale la clasificación: es una convención de trabajo de este manual, no una categoría normativa. Ninguna de las cuatro normas de enseñanzas mínimas clasifica los criterios ni te asigna instrumento. Hay un punto de apoyo: el artículo 15.10 del RD 217/2022 promueve instrumentos «variados, diversos, accesibles y adaptados a las distintas situaciones de aprendizaje». Cuál eliges y cómo se construye es del **curso 07**, «Evaluación competencial: instrumentos, retroalimentación y calificación», y aquí se remite sin desarrollarse.

FIGURA 2.3

Tres tipos de criterio y lo que cada uno exige

	Criterio de prueba	Criterio de proceso	Criterio de producto
Qué hay que llegar a ver	Que resuelva o explique por escrito, sin ayuda y en una ocasión acotada	Cómo trabaja mientras lo hace: interacción, revisión, uso de estrategias	Un resultado hecho y observable que exige lo aprendido para existir
Verbos frecuentes	Identificar, resolver, calcular, describir, reconocer	Participar, colaborar, planificar, revisar, intervenir	Elaborar, producir, componer, diseñar, redactar
Qué queda al terminar	El ejercicio corregido, con la respuesta del alumnado	Solo el registro tomado durante la sesión; sin registro no queda nada	El producto entregado, revisable después por otra persona
Fallo de diseño más frecuente	Envolverlo en un producto vistoso que tapa si sabe resolverlo	Dejarlo sin registro y valorarlo de memoria en junio	Admitir un producto que se resuelve copiando o con lo ya sabido

Clasificación de trabajo de este manual, no categoría normativa. Elaboración propia.

FIGURA 2.3

Dos avisos antes de clasificar nada. El verbo orienta, pero no decide solo: «analizar» puede resolverse por escrito o exigir una intervención oral según lo que venga detrás, así que se lee el criterio entero —verbo, objeto y condiciones—. Y el tipo producto tiene su límite: es una muestra de una sola tarea, y el desempeño de la misma persona varía de una tarea a otra dentro del mismo dominio. Los estudios de generalizabilidad sobre evaluación de desempeño sitúan el muestreo de tareas como fuente principal de error de medida, y no al corrector (Shavelson, 2010, sobre Shavelson, Baxter y Gao, 1993). De ahí se toma la dirección y no la cifra: ninguna decisión importante se sostiene sobre un único producto. El epígrafe 3.3 trabaja qué producto cierra qué reto.

CASO DE AULA · TRES CRITERIOS Y UN SOLO EXAMEN EN 1.º DE LA ESO

Un departamento de Lengua Castellana y Literatura de un instituto de la Comunitat Valenciana diseñó una situación de cinco sesiones sobre reclamaciones escritas y declaró tres criterios de primero de la ESO: reconocer rasgos del texto, participar en una interacción oral planificada y producir un texto propio, los tres acreditados con la prueba escrita de la unidad. Al clasificarlos, el primero se sostuvo; el segundo no, porque nadie iba a estar delante mientras se producía la interacción; el tercero tampoco, porque el examen pedía identificar errores en una carta ajena, no escribir una propia. Cambiaron dos cosas: la interacción pasó a la sesión cuatro con un guion de observación en mano, y la carta se convirtió en lo que se entrega. Los criterios declarados siguieron siendo tres.

Qué haces con la clasificación cuando te sientas a diseñar

La clasificación no es taxonomía: es lo que te dice cuántos criterios puedes declarar de verdad. Un criterio de proceso te obliga a reservar un momento de la secuencia en el que estés mirando y no explicando, y eso ocupa sesión. Uno de producto exige algo entregable, y eso ocupa sesiones. Cuando en una situación de seis sesiones declaras nueve criterios y siete son de proceso, no estás siendo ambicioso: has escrito un diseño que no se puede comprobar. Para que te hagas idea del volumen, en Lengua Castellana y Literatura de primero de la ESO el currículo de Castilla y León recoge veintisiete criterios en ese curso —recuento propio de este manual; la extracción de origen declaraba treinta, y el dato viaja con esa reserva—, y la cifra depende de tu comunidad. Cuántos caben en una situación se cuenta en el epígrafe 4.3; por dónde se empieza el diseño, en el 3.1.

Aplicación práctica

1. **Clasifica los criterios de un curso completo de tu materia** y deja hecha la **ficha de clasificación de criterios**: una fila por criterio de una materia tuya en un curso concreto, tal como aparece en el anexo del currículo de tu comunidad —entre quince y treinta filas según la materia—, y seis columnas: código con su numeración original, verbos principales, complemento que acota el desempeño, tipo asignado (prueba, proceso, producto o mixto), qué tendría que quedar hecho o registrado para darlo por evidenciado, y apartado del que lo has copiado. Cierra con el recuento por tipo y dos líneas sobre cuál domina.
2. **Contrasta esa ficha con una unidad que ya hayas impartido** y produce el **registro de contraste criterio-evidencia**, de dos páginas. Toma una unidad o situación tuya del curso pasado o de este, sin datos de alumnado: solo tu programación y tus materiales. Primera parte: una fila por criterio declarado —entre cinco y ocho—, con cuatro columnas: tipo según tu ficha, qué evidencia recogiste, si tipo y evidencia coinciden, y veredicto (sostenido, a medias o no evidenciado). Segunda parte: para cada criterio no evidenciado, tres líneas sobre qué pieza del diseño habría que tocar.
3. **Redacta la nota de departamento «Cómo leemos nuestros criterios»**, de dos a tres páginas, para llevarla a tu departamento o a tu equipo de ciclo. Contiene: la cita literal del artículo 2 d) del RD 217/2022; un párrafo que separe referente operativo y referente último con el artículo 15.3; la definición en una frase de cada uno de los tres tipos, con tres ejemplos tomados literalmente de vuestro anexo; la lista de criterios de la materia que no pueden acreditarse con la prueba escrita que usáis habitualmente; y tres acuerdos propuestos, en una frase cada uno. Sin nombres: cargos y fecha.

2.4. Los saberes básicos como condición del desarrollo competencial



Los saberes básicos no son el adorno: sin conocimiento no hay competencia.

En la plantilla de la situación hay una casilla que se llama «saberes básicos» y casi siempre se rellena igual: se abre el anexo, se copia el bloque entero y se pega. Nadie te la va a devolver corregida por eso. El problema aparece en la sesión dos, cuando el encargo pide usar algo que nunca se explicó y media clase se queda mirando el folio. La casilla bien rellena y el diseño mal hecho son perfectamente compatibles.

Lo que la norma llama saber básico, y por qué eso no es un adorno

Conviene empezar por el texto, porque circula una lectura del marco competencial según la cual los contenidos habrían pasado a un segundo plano. En el articulado no hay rastro de eso.

NORMATIVA · ARTÍCULO 2 E) DEL RD 217/2022, NORMATIVA BÁSICA ESTATAL EN VIGOR

«Saberes básicos: conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.» Es el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, RD 217/2022); Infantil, Primaria y Bachillerato lo definen en su propio artículo 2.

Cuatro datos normativos sostienen lo que viene después. La definición los llama **contenidos**, con esa palabra. Los declara **necesarios**, no convenientes. El artículo 2 c) los vuelve a exigir al definir la competencia específica, un desempeño «cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito». Y el artículo 13.1, con el artículo 6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en la redacción de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), los integra en el currículo junto a objetivos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Lo que cambió en 2022 fue la denominación y la organización, no el estatuto.

Dos límites, porque el argumento no vale para todo. La norma estatal **no exige** que cada saber se trabaje dentro de una situación, y **no regula** el reparto entre lo que se explica y lo que se aplica: toda proporción que dé este manual es orientación del curso, no derecho. Y una precisión de rango: la disposición final primera del Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, excluye del carácter de normativa básica los criterios de evaluación y los saberes básicos del primer ciclo de Educación Infantil: están en vigor y no son mínimo común, que no es lo mismo. Lo que tu comunidad añade por encima se localiza con el método del epígrafe 1.3.

Sin base previa el desempeño no ocurre, y eso está medido

Lo establecido sobre información nueva es un límite estrecho: ante material que el aprendiz **no puede agrupar**, la capacidad ronda los cuatro fragmentos, en un rango de tres a cinco (Cowan, 2001). La cifra popular de siete más menos dos es de Miller (1956) y Cowan la revisa a la baja. La condición importa más que el número, porque agrupar es justo lo que permite el conocimiento previo. Quien lee «reacción redox» y ya sabe maneja un fragmento; quien no, maneja cinco elementos sueltos que no le caben a la vez. Mismo material, distinta carga. Con un límite: la medición separada de los tipos de carga no está establecida, y los propios Sweller, van Merriënboer y Paas (2019) reconocen que las escalas subjetivas «cannot easily be used to differentiate between the different types of cognitive load». Puedes contar cuántos elementos nuevos metes a la vez; no puedes puntuar la carga intrínseca de una actividad.

De ahí sale el aviso central del epígrafe. Una situación es, por construcción, una dificultad, y cuando quien la afronta no tiene la base para responder deja de ser productiva: «if the learner does not have the background knowledge or skills to respond to them successfully, they become undesirable difficulties» (Bjork y Bjork, 2020).

Para construir esa base hay un apoyo con medida y otro sin ella. El **ejemplo resuelto** da un efecto medio sobre 43 artículos, 55 estudios y 181 efectos ($g = 0,48$, $p = 0,01$; Barbieri y otros, 2023), con dos resultados contraintuitivos: los **correctos solos** superaron a los erróneos y a los mixtos, y **añadir autoexplicación produjo efectos negativos**. La **activación del conocimiento previo** es la fase peor documentada: una revisión sistemática de 54 artículos y 30 técnicas no da tamaños del efecto y advierte de que el concepto está mal definido en la literatura (Hattan, Alexander y Lupo, 2024). Sirve para saber qué tiene delante tu grupo; no promete nada. Ninguno de los dos es derecho: entran en tu diseño como argumento, no como requisito.

FIGURA 2.4

Del saber básico al desempeño: qué decide el conocimiento previo



FIGURA 2.4

CASO DE AULA · MATEMÁTICAS DE 4.º DE PRIMARIA: LA REFORMA DEL PATIO SE ATASCA EN LA SESIÓN DOS

Un equipo de ciclo diseña cinco sesiones sobre la reforma del patio —medir la zona, elegir pavimento y presentar una propuesta con su coste— y copia en la casilla de saberes los seis bloques del área. En la sesión dos el trabajo se para: la propuesta exige multiplicar por dos cifras y estimar áreas, y ninguna se había explicado ese curso. El equipo separó regímenes. La multiplicación salió de la situación y volvió a explicación, ejemplos resueltos y práctica corregida antes del encargo; la estimación de áreas se explicó en la sesión uno con un ejemplo hecho en la pizarra; y los saberes declarados bajaron de seis bloques a los cuatro que el producto obligaba a usar. La situación siguió durando cinco sesiones: cambió lo que pasaba en las dos primeras.

Una regla de reparto entre lo que se explica y lo que se aplica

De ahí sale una regla de trabajo, y su rango se dice antes de darla: es convención de este manual, revisable, ni derecho ni resultado de investigación. Consiste en clasificar cada saber del bloque en tres regímenes antes de escribir la primera actividad.

Saberes de base. Los que el encargo da por sabidos. Se explican, se practican con corrección y se reparten en el tiempo **fuera** de la situación, y no se declaran en ella. **Saberes de aplicación.** Los que el producto obliga a usar y solo se ven cuando el alumnado los pone a funcionar en el contexto: son los que se declaran y los que dejan evidencia. **Saberes que aparecen y no se evidencian.** Se rozan en la secuencia y nadie comprueba su dominio; declararlos convierte la programación en un documento que no dice la verdad.

Lo que respalda el peso de la primera columna es modesto y así se cita: en el estudio que cita Rosenshine, los docentes con mejores resultados dedicaban más tiempo a explicar, modelar y guiar —veintitrés minutos de cuarenta frente a once—, y son medias correlacionales estadounidenses de hace cuarenta años. No hay proporción con respaldo, y menos una traducción a sesiones: eso se trabaja en el epígrafe 3.4. Y si dudas del reparto, la colección de ejemplos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) es material de apoyo, no derecho: sirve para ver cómo lo resolvió otro, no para acreditar el tuyo.

Aplicación práctica

1. **Clasifica por regímenes un bloque completo de saberes básicos** y deja hecha la **ficha de regímenes del saber**. Toma una materia y un curso tuyos y un bloque del anexo de currículo de tu comunidad: una fila por saber, de doce a veinte según la materia, y seis columnas —enunciado literal con el apartado del que lo copias; régimen asignado (base, aplicación o no declarado); qué conocimiento previo presupone; en qué curso o unidad anterior se explicó ese previo, o «no consta»; qué tendría que hacer el alumnado con él para que quede evidencia; y la decisión—. Cierra con el recuento por régimen y cinco líneas sobre el saber que peor encaja.
2. **Audita el desfase entre saberes declarados y saberes usados** en una situación o unidad tuya ya escrita —con tu programación y tus materiales, sin datos de alumnado— y produce el **informe de saberes declarados y saberes usados**, de dos páginas. Primera parte: una fila por saber declarado, con tres columnas —en qué actividad concreta se usa, qué queda hecho o registrado, y veredicto (usado y evidenciado, usado sin evidencia, o no usado)—. Segunda parte: los saberes que la secuencia exigía y no estaban declarados. Cierra con la casilla reescrita, tal como la dejarías ahora.
3. **Prepara el arranque explicativo de una de tus situaciones** y redacta el **guion de las dos sesiones previas al encargo**, de tres a cuatro páginas. Contiene, sesión a sesión: el objetivo en una frase; los elementos nuevos que introduces, no más de cuatro por sesión, con una nota de cuáles puede agrupar ya tu grupo; dos ejemplos resueltos completos, correctos y con la

solución escrita entera, sin pedir autoexplicación; cuatro ítems de práctica guiada con su corrección al lado; el punto de comprobación que decide si se pasa al encargo o se repite; y la lista cerrada de lo que decides no explicar porque el encargo no lo exige.

2.5. Contextualización y transferencia: alcance de la evidencia disponible

Qué sabemos y qué no sobre contextualizar: el problema de la transferencia.

Montaste seis sesiones de Matemáticas de primero de la ESO alrededor de un folleto de supermercado: descuentos, precio por kilo, presupuesto de una cesta. Salió bien. En febrero pones un ejercicio con el recargo de una factura y media clase se queda mirando el enunciado. Aprendieron algo que sabían usar dentro del folleto y no fuera. Ese salto se llama transferencia, y sobre él descansa buena parte del discurso del marco competencial.

El supuesto que sostiene el discurso, y qué dice la norma de él

El supuesto se enuncia en una línea: quien aprende desplegando actuaciones en una situación podrá desplegarlas en situaciones nuevas. Conviene ver si la norma lo comparte.

NORMATIVA · LO QUE EL ARTÍCULO 2 F) DICE, Y LO QUE NO DICE

El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, RD 217/2022), define en su artículo 2 f) la situación de aprendizaje como aquella que implica «el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas» y que contribuye a su adquisición y desarrollo. Define, y el artículo 12.2 obliga a planificarla; ningún precepto afirma que lo aprendido así se use fuera del aula. El anexo III, que orienta el diseño, carece del carácter de normativa básica. El recorrido etapa por etapa es del epígrafe 1.2. Nada de lo que sigue aquí es derecho.

Son dos discusiones que conviene no mezclar. La obligación de planificar situaciones **no depende de la evidencia sobre transferencia**: el marco competencial es una decisión de política educativa, no una hipótesis empírica. Lo que sí se cae es el argumento de venta. El aprendizaje situado —Brown, Collins y Duguid (1989), Lave y Wenger (1991)— es un marco influyente sin datos originales, y Anderson, Reder y Simon (1996) llamaron «overstated» —exageradas, no falsas— a las afirmaciones derivadas de él. Los ejemplos del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) son material de apoyo, no derecho.

Lo que está medido: la cercana ocurre, la lejana cuesta acreditarla

La investigación separa transferencia cercana —a tareas parecidas a las entrenadas— y lejana —a dominios, formatos o contextos distintos—. La síntesis de cinco metaanálisis de entrenamiento cognitivo de Sala y Gobet (2017) sitúa la cercana entre 0,44 y 0,46 desviaciones estándar y la lejana en 0,34, 0,16 y 0,12 en ajedrez, música y memoria de trabajo, con un dato incómodo: con grupo de control activo, los efectos lejanos se acercan a cero. Parte de lo medido era novedad y formato de prueba. No es investigación de aula.

Barnett y Ceci (2002) explican por qué cuesta acreditarla. No hicieron un metaanálisis: propusieron una taxonomía de nueve dimensiones de distancia —tres de contenido y seis de contexto— y concluyeron que estimar un tamaño del efecto único «is misguided in view of this complexity», porque cuando varias se mueven a la vez los estudios dejan de ser comparables. Su tesis no es que no exista: hay evidencia sustancial bajo ciertas condiciones, y esas condiciones críticas están sin poner a prueba.

Y falla en las dos direcciones, que es el hallazgo que más debería cambiarte el diseño. Banerjee y otros (2025), tres estudios de campo aleatorizados sobre 1.436 menores vendedores y 471 escolares: quienes aciertan entre el 95 % y el 99 % de sus transacciones reales resuelven el 3 % de una división planteada oralmente y el 32 % por escrito; y solo el 1 % de los escolares resuelve a la primera un problema aplicado de varios pasos, frente al 36 % de los vendedores ($\beta = 0,35$; error

típico 0,03; intervalo de confianza al 95 % 0,30–0,40; $p < 0,001$). Declaran muestreo por conveniencia y que los escolares tenían un curso más. Lo aprendido en contexto no sube solo al formalismo, y lo aprendido en formalismo no baja solo al contexto.

FIGURA 2.5

Lo que está medido sobre transferencia, y en qué población



Cifras verificadas sobre transferencia, cada una con la población en que se midió. Ninguna procede de aulas españolas. Fuente: elaboración propia sobre Sala y Gobet (2017), Barnett y Ceci (2002) y Banerjee y otros (2025).

FIGURA 2.5

El debate sobre lo concreto y lo abstracto sigue abierto desde 2008

Hay una segunda discusión y tampoco está cerrada. Kaminski, Sloutsky y Heckler (2008) publicaron cuatro experimentos con universitarios —80, 20, 20 y 40 participantes— en los que la versión genérica y abstracta de un principio matemático produjo mejor transferencia que las concretas ($F_{3,68} = 11,9$; $p < 0,001$; en el cuarto, $t_{31} = 2,7$; $p < 0,02$). El titular que circuló fue que el contexto estorba. Los autores acotan que trabajaron solo con principios matemáticos básicos y admiten que lo concreto ayuda al inicio.

Doce años después, Trninic, Kapur y Sinha (2020) hicieron una réplica crítica con extensión: con ejemplos concretos mejorados, el rendimiento fue igual o mejor que con los abstractos y la ventaja de lo genérico, en sus palabras, «disappears». La atribuyen a materiales concretos pedagógicamente subóptimos; su N no está verificado y aquí no se da. La conclusión no es «lo concreto estorba» ni «lo concreto siempre ayuda»: decide la calidad del material, y eso te devuelve a la elección del contexto, que desarrolla el epígrafe 3.2.

Tres decisiones de diseño que sí se siguen de esta literatura

Ninguna es una promesa y las tres caben en una situación de seis sesiones.

La primera es **variar los contextos**. Anderson, Reder y Simon (1996) lo formulan así: el conocimiento «is more context-bound when it is just taught in a single context». El remedio no es quitar el contexto: es repetirlo distinto, el mismo criterio en dos o tres escenarios que no se parezcan.

La segunda es **explicitar la abstracción**: que sea el alumnado quien enuncie qué se repite de un caso a otro cuando cambia el envoltorio. Fyfe y otros (2014) lo defienden, pero es revisión sin tamaños del efecto y sus beneficios se formulan como «theoretical benefits»: argumento, no prueba.

La tercera es **no dar la transferencia por supuesta y comprobarla dentro del diseño**, con al menos una tarea en un contexto distinto del de entrenamiento, prevista desde el principio. Si no la hay, la transferencia es hipótesis tuya, no resultado de tu diseño. El instrumento con que recoges esa evidencia es del curso 07.

CASO DE AULA · CUARTO DE LA ESO, LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: LA CARTA QUE SOLO SERVÍA PARA EL AYUNTAMIENTO

Una situación de cinco sesiones sobre el texto argumentativo pedía reclamar al ayuntamiento por el estado de una pista deportiva. En mayo, la prueba planteaba una reclamación a una compañía de telefonía y buena parte del grupo reprodujo la carta anterior, incluidos los datos del consistorio. El departamento no tiró la situación: mantuvo el ayuntamiento en las sesiones uno a tres, metió en la cuarta dos contextos nuevos sobre el mismo criterio —la compañía y una queja al equipo directivo por un espacio— y dedicó veinte minutos de la quinta a que cada alumno escribiera qué era lo mismo en los tres textos. La comprobación quedó en una tarea posterior con otro destinatario. El diseño no garantiza la transferencia: la mira.

Aplicación práctica

1. **Levanta el mapa de contextos de una situación o unidad que ya tengas escrita** y deja hecho el **mapa de contextos**, de una o dos páginas. Una fila por actividad de la secuencia —entre ocho y catorce— y cinco columnas: número y nombre de la actividad; contexto en que se presenta, en menos de diez palabras; si repite el contexto de la actividad anterior; verbo del enunciado tal como está escrito; y criterio de evaluación al que responde, con el código literal del anexo del currículo de tu comunidad. Cierra con tres datos: cuántos contextos distintos aparecen, cuántas actividades repiten el mismo y qué criterio solo se ha visto en un escenario.
2. **Diseña la tarea de comprobación que le falta a esa situación** y redacta la **ficha de tarea de transferencia**, de dos páginas y siete campos: criterio al que responde, con su código literal; contexto de entrenamiento y contexto nuevo, dos líneas cada uno; cuáles de las nueve dimensiones de distancia de Barnett y Ceci se mueven y cuáles no; enunciado completo tal como se lo darías al grupo, entre 150 y 250 palabras; momento de la secuencia en que se aplica; qué respuesta darías por buena y cuál indicaría que solo se aprendió el procedimiento pegado al contexto original; y qué pieza del diseño tocarías si el resultado fuera malo. Trabaja sobre tus materiales y sobre respuestas construidas por ti, sin alumnado identificable.
3. **Prepara la puesta en común en la que el grupo enuncia lo que se repite** y escribe el **guion de la sesión de explicitación**, de dos páginas, para veinte minutos de clase. Contiene: los tres casos ya trabajados que pondrás en paralelo, de tus materiales y resumidos en tres líneas; las cuatro o cinco preguntas literales que vas a formular y en qué orden; la frase de una línea a la que quieres que llegue el grupo, escrita antes de entrar; las dos formulaciones equivocadas que esperas oír y la contrapregunta preparada para cada una; el conocimiento previo que la puesta en común da por sabido, que trabaja el epígrafe 2.4; y cómo queda por escrito lo que cada alumno enuncia.