



---

**Universidad de Valladolid**

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE  
ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

Trabajo de Fin de Máster

**Política educativa del currículo: viaje al centro de la educación**

Presentado por

D. María José Gómez Mata

Director

D. Paulino Martín Seco

Valladolid, junio de 2022

NOTA

Este trabajo ha sido elaborado desde una perspectiva de igualdad de género. Todas las denominaciones que se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los profesores del Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos su ilusión, esfuerzo y sabiduría por mostrarnos el camino a seguir para contribuir a la mejora de nuestro sistema educativo desde la formación, el compromiso y la colaboración.

Gracias a Paulino Martín Seco, tutor de este trabajo, por su entusiasmo con el proyecto, sus sugerencias en las correcciones y su compromiso con la política educativa con mayúsculas.

Gracias a mi madre, a su madre y a esa cadena infinita de mujeres que hacen posible este camino con la certeza de que la educación es un arma cargada de futuro.



## RESUMEN

En este trabajo se realiza un viaje por la política educativa del currículo con la intención de llegar al centro de la educación. A lo largo de este recorrido se explora la complejidad de la conceptualización del currículo ya que en él se aprecian diferentes capas que han ido entremezclándose con acontecimientos políticos, sociales, históricos y económicos a los que la educación no es ajena. Posteriormente hemos continuado nuestro viaje por las leyes de educación en España tratando de analizar la política curricular de cada una de ellas. En esta etapa hemos descubierto las fallas, las erupciones y las tensiones a las que está sometido el currículo. Finalmente, de acuerdo con un marco comparativo señalamos las limitaciones de las leyes en relación con un currículo de calidad.

**Palabras clave:** Política educativa, currículo, legislación educativa, organismos internacionales, competencias, calidad, equidad

## ABSTRACT

This Master dissertation takes a journey through the educational policy of the curriculum with the purpose of arriving at the core of education. Throughout this process the complexity of the conceptualization of the curriculum is explored and in him we appreciate different layers that have been intermingled with political, social, historical and economic events to which education is not a stranger. Subsequently, we have continued our journey through the educational legislation in Spain, trying to analyse the curriculum policy of each one. At this stage we have discovered the flaws, eruptions and tensions to which the curriculum is subjected. Finally, according to a comparative framework, we point out the limitations of the laws in regard to a quality curriculum.

**Keywords:** Educational policy, curriculum, educational legislation, international agencies, competencies, quality, equity



## ÍNDICE

1.	Introducción .....	11
2.	Política educativa del currículo: definición, origen, corrientes internacionales.....	19
2.1.	Origen del término “currículo” .....	23
2.2.	Conceptualización del término “currículo” .....	25
2.3.	Corrientes internacionales .....	30
3.	El concepto de currículo en las leyes de educación en la España democrática: evolución y análisis.....	37
3.1.	Marco histórico y normativo del concepto “currículo” en España.....	38
3.2.	LOGSE: la apuesta por un currículum abierto y flexible.....	41
3.3.	LOCE: revisión del modelo curricular .....	45
3.4.	LOE: reconsideración de las competencias en el currículo .....	48
3.5.	LOMCE: un nuevo diseño curricular.....	51
3.6.	LOMLOE: actualización del currículo competencial.....	53
3.7.	Valoración del currículo en las diferentes leyes de educación en la España democrática.....	56
4.	Conclusiones: discusión, limitaciones y líneas de futuro .....	69
5.	Referencias .....	77
5.1.	Referencias generales .....	77
5.2.	Referencias legislativas .....	82
6.	Anexos.....	85



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Competencias del Máster adquiridas en la realización del TFM</i> .....	15
Tabla 2. <i>Elementos que configuran un currículo de calidad</i> .....	34
Tabla 3. <i>Cronología de publicación de Leyes educativas, Reales Decretos de Currículo, Calendarios de implantación</i> .....	57
Tabla 4. <i>Criterios de calidad presentes en las leyes educativas de España</i> .....	66
Tabla 5. <i>Representación y comentario de las leyes analizadas en relación con el currículo</i> .....	67

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Ciclo de las políticas educativas curriculares</i> .....	22
Figura 2. <i>Capas en la conceptualización del concepto de currículo</i> .....	26
Figura 3. <i>Importancia del currículo en la educación del siglo XXI</i> .....	32
Figura 4. <i>Despliegue curricular LOGSE, de las enseñanzas mínimas al aula</i> .....	44
Figura 5. <i>Leyes educativas en la España democrática en relación con los partidos políticos que presiden el Gobierno</i> .....	59
Figura 6. <i>Elementos constituyentes del currículo en las diferentes leyes de educación de España</i> .....	61



## 1. Introducción

En este Trabajo de Fin de Máster realizamos un análisis de la política educativa del currículo concebida como un viaje al centro de la educación. Realizar un viaje es siempre un aprendizaje en el que descubrir nuevos paisajes, nuevos compañeros y lenguajes. Por eso, el viaje es siempre una etapa de transformación y cambio. El final de viaje nos dirá dónde hemos llegado, si esa era nuestra meta o tal vez debamos seguir caminando.

Jules Verne en *Viaje al centro de la Tierra* relata el periplo realizado por el profesor Lidenbrock, su sobrino Axel y el cazador Hans hacia el interior del globo terráqueo. En realidad, esta expedición puede entenderse como una metáfora de la educación en tanto que esta es un viaje de aprendizaje para todos los agentes involucrados en ella. En este viaje se nos permite enriquecer nuestras vidas con nuevas experiencias y conocimientos, disfrutar y ser formados, aprender a respetar otras culturas, entablar relaciones con otras personas y, sobre todo, contribuir a la justicia, la libertad, la sostenibilidad, la equidad y la paz en todo el mundo.

Decir que la educación es un viaje no solo es una metáfora, sino que esta condiciona nuestra forma de entender ese proyecto humano por excelencia que es educar. Si decimos que es un viaje sabemos que tiene un inicio, un recorrido y un destino; que a lo largo de la vida, se sucederán viajes con múltiples trayectorias formativas; sabemos también que tendremos algunos compañeros a lo largo del camino; que debemos equiparnos y llevar una maleta –a veces ligera, en otras ocasiones pesada–; que nos encontraremos con dificultades; que viviremos momentos mágicos; que nos tocará adentrarnos en terrenos desconocidos, áridos y llenos de dificultades tras los cuales podamos descubrir la serenidad de un lago, el verdor de un valle o el resplandor infinito del arco iris; finalmente, que en ese viaje tal vez el destino sea el propio recorrido.

Como sucede en otros ámbitos la educación está sometida a tendencias que provienen, fundamentalmente, de instituciones y organismos internacionales con el objetivo de hacer

efectivo no solo el derecho a la educación sino también el derecho a aprender (Darling-Hammond, 2006).

Igual que *Viaje al centro de la tierra*, el recorrido comienza con el hallazgo de un mapa, que guía todo el camino; en el sistema educativo ese mapa lo constituye el currículo. En este sentido, el actual debate sobre el currículo refleja la importancia de la educación concebida esta como derecho. El derecho a la educación constituye uno de los derechos fundamentales recogidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos (NU, 1948); la Constitución Española recoge este derecho en su artículo 27. Posteriormente, la legislación se encarga de desarrollo y concretarlo.

En nuestro contexto, cada ley educativa ha servido para poner un aspecto de la educación en el centro del debate, así ha sucedido con la enseñanza comprensiva, la calidad educativa, la metodología, la inclusión, la equidad... Todos estos conceptos se han incorporado al discurso educativo sin que se haya realizado un debate sereno y, lo que es más importante, sin que se haya interiorizado por quienes están en las aulas y sin haberse llegado a implantar ninguno de ellos de forma estable en un tiempo adecuado para realizar una verdadera evaluación de esta.

Actualmente, estamos en el proceso de implantación de una nueva Ley Orgánica educativa que trae consigo un significativo cambio curricular. Compartimos la idea de que el currículo debe regresar al centro del debate educativo frente al protagonismo adquirido, en la última década, por la cuestión de las metodologías educativas. Nuestro contexto escolar necesita que se recuperen dos preguntas claves, *¿qué hay que aprender?* y *¿por qué?*, para que la cuestión acerca de *¿cómo enseñar y aprender?* encuentre los cauces más adecuados de respuesta. (Úbeda, 2020, p. 63)

Nuestro sistema educativo no ha estado ajeno al entorno VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity), de ahí que se considerase la cuestión de la metodología como el eje para abordar los desafíos y retos en la educación. Sin embargo, "a más *cómo*, menos *por qué*"

(Wasenberg, 2014, pág. 85). En la educación, preocupados por las formas, nos hemos olvidado del contenido, del qué educativo, en definitiva, del fondo. Con ello, no hemos sabido responder a las cuestiones cruciales: ¿por qué educamos? Y, sobre todo, ¿para qué educamos?

En este sentido, podemos constatar que el currículo está en el centro del debate. No solo preocupándonos por las cuestiones de qué hay que aprender y por qué, sino que desde una comprensión más sistémica e integral del currículo necesitamos vincular “el *por qué*, el *para qué*, el *qué*, el *cómo* y el *dónde* de la educación y el aprendizaje” (Opertti, Bueno, & Arsendeau, 2021, p. 1).

Para poder disponer de una imagen acertada del papel del currículo en el sistema educativo tenemos que contar con las políticas educativas que han ido orientando y señalando el camino de cómo diseñar, implementar y evaluar el currículo. Actualmente, existe cierto acuerdo en reconocer que es necesario emprender una renovación curricular (Luengo Horcajo, Hernández-Ortega, Clavijo Ruiz, & Gómez Alfonso, 2021) que impacte en los centros y las aulas puesto que este es el lugar en el que están los alumnos, auténticos protagonistas de la educación (Casanova, 2012).

El objetivo principal de este TFM es analizar las leyes orgánicas de educación de España a la luz de las políticas educativas curriculares presentes en cada una de ellas para determinar sus puntos fuertes y débiles. Para ello, nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un análisis crítico del concepto de currículo en el ámbito académico, institucional y normativo.
- Elaborar un marco adecuado de comparación del currículo para mostrar su alineación con las políticas curriculares que garantizan un currículo de calidad.
- Analizar los aspectos curriculares de las leyes educativas en España de acuerdo con un marco de currículo de calidad.
- Recoger propuestas de mejora en la política educativa curricular de acuerdo con los resultados obtenidos.

La metodología de investigación que hemos seguido se enmarca en un paradigma interpretativo que reconoce la realidad como múltiple y compleja por lo que esta solo puede ser estudiada de una manera global (Albert Gómez, 2006). De modo claro esto se aplica a nuestro objeto de estudio, el currículo educativo, considerando además que este se inserta en una realidad compleja y sistémica como es la realidad educativa. En el interior de este paradigma hemos realizado una investigación cualitativa entendida como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín Esteban, 2003, p. 122). Para ello, hemos efectuado una revisión bibliográfica de la literatura académica en torno al currículo, así como de documentación oficial de organismos e instituciones internacionales en relación con el objeto de nuestra investigación. Posteriormente, hemos propuesto un marco de criterios con el que evaluar y analizar el currículo en las leyes educativas de España desde la LOGSE hasta la actual LOMLOE. Para terminar, de acuerdo con el marco establecido evaluamos estos para poner de manifiesto dónde hemos llegado con el currículo educativo y si es ahí donde queremos llegar.

En la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se han desarrollado una serie de competencias, tanto básicas y generales como específicas, establecidas para el Máster Universitario en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos. Además de manera implícita en él están presentes todos los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas en las diferentes asignaturas que conforman el Máster. Presentamos en la Tabla 1 las más relevantes para nuestro trabajo.

**Tabla 1**

*Competencias del Máster adquiridas en la realización del TFM*

COMPETENCIAS BÁSICAS Y GENERALES	
CG1- Adquirir los conocimientos y capacidades teórico-prácticos necesarios para el desempeño de las funciones y trabajos con el rigor científico y técnico requerido en cada caso, desde el enfoque de la <i>compliance</i> o garantía del cumplimiento de la norma.	A lo largo del trabajo se han adquirido conocimientos y capacidades tanto teóricas como prácticas vinculadas a la exigencia del rigor científico y técnico, así como la consideración de la norma en sus diferentes ámbitos. Por ello, se ha cuidado la terminología, las fuentes utilizadas, así como las aportaciones realizadas.
CB6- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.	Nuestro trabajo muestra una propuesta creadora e innovadora para acercarse al conocimiento teórico de uno de los elementos claves de la política educativa en los que es necesario adoptar una serie de decisiones para su mejora de la calidad y la equidad.
CB10- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.	La propuesta de este trabajo no es un punto final, se inserta en el paradigma de la educación a lo largo de toda la vida, algo fundamental para aquellos que nos dedicamos a la docencia.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	
CE2- Desarrollar la capacidad de desplegar los planes, programas, proyectos y procesos en el entorno educativo alineados a la estrategia de la organización definida a través de los documentos institucionales, garantizando en todo momento el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.	El trabajo muestra la necesaria alineación del currículo con políticas educativas que diseñen procesos adecuados en su gestación, implementación, desarrollo y evaluación.

---

CE11- Conocer y mantener actualizada la información sobre el sistema educativos y su contexto, así como, el marco jurídico normativo para asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.	El desarrollo de este trabajo supone el necesario conocimiento y actualización sobre el sistema educativo al tener como objeto de estudio el currículo. Por otra parte, el currículo está regulado normativamente además de afectar a todos los sectores de la comunidad educativa.
--	---

---

CE14- Conocer los sistemas de indicadores en educación utilizados a nivel mundial y nacional (mapa de indicadores estatal) para evaluar la calidad y evolución de los sistemas, centros, servicios, planes, proyectos y programas con el objeto de realizar el tratamiento de datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en las mediciones y analizar los resultados utilizando técnicas y métodos de alineación.	Para la elaboración de este trabajo se recurrido a los sistemas de indicadores educativos existentes, así como los marcos desde los cuales evaluar la calidad del currículo.
---	--

---

*Nota.* Elaboración propia.

En el viaje que iniciamos inspirados por la novela de Verne existen tres protagonistas que podemos poner en relación con los del currículo educativo. Cada uno de ellos, por diferentes razones, tiene conciencia de la importancia de ese periplo. El doctor Lidenbrock lidera la expedición armado con una sabia imprudencia. Como científico sabe que una investigación consiste en adentrarse en lo desconocido, y esto no tanto por lo que no se sabe sino porque uno no sabe lo que realmente encontrará. En cierto sentido, podríamos decir que representa a la Administración. Axel, el sobrino del profesor, emprende el viaje con algunas dosis de escepticismo. Poco a poco, su miedo y su cautela se convierten en la esperanza que representa la juventud. Tal vez, Axel puede representar a los destinatarios últimos del currículo, los alumnos. El tercer protagonista es Hans, a quien su ingenio práctico permite que a pesar de todas las vicisitudes sea posible el orden, la previsión y la serenidad. Seguramente, este son los

docentes, preocupados siempre de que todos los alumnos lleguen al final y logren sus metas y objetivos más allá de lo que el aula les ofrece.

En este viaje los protagonistas están unidos por un mapa. Así mismo, el viaje al centro de la educación a través del currículo está comprometido con los principios y fines de la educación: construir un mundo más justo en igualdad de manera sostenible por medio del pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.



## 2. Política educativa del currículo: definición, origen, corrientes internacionales

En el diccionario de la RAE nos encontramos con diferentes acepciones del término política; en relación con el tema que nos ocupa señalamos tres acepciones. La primera afirma que es “el arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados”; la segunda se refiere a “la actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos” y, una tercera alude a la “actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo”. En todas ellas se manifiesta que la política tiene que ver con el espacio compartido como sociedad. Así, la política se interesa por la educación en la medida en que esta afecta a la vida en común. De esta forma, surge la política educativa por la cual un estado se compromete con la educación.

Entendemos, pues, la Política educativa como la intersección entre la política, la política pública y la educación. Hoy en día constituye una disciplina que aplica los métodos y las teorías de la ciencia política, tanto desde la perspectiva normativa —*policy*— como desde la trama de dinámicas subyacentes —*politics*—, al fenómeno educativo y a los sistemas que este ha generado (Puelles Benítez, 2008).

En este sentido, “la educación es siempre la expresión de una política, explícita o no, entendida como la voluntad del Estado por estimular la formación de determinado tipo de hombre y de sociedad” (Bolaños & Molina, 2007, p. 20). Así, la política general del Estado se concreta en una política educativa que en la que al establecer los fines y los principios de la educación diseña el modelo de hombre y sociedad que aspira alcanzar.

De acuerdo con lo anterior en el ámbito de las políticas educativas está presente un conjunto de ideas, corrientes y valores acerca del sistema educativo expresadas públicamente. Además, forman parte de una propuesta política realizada de acuerdo con los problemas detectados en el sistema para mejorarlo. Desde el ámbito del poder, el gobierno regula y desarrolla leyes y normas, los aspectos organizativos, pedagógicos, didácticos, de recursos humanos, tecnológicos y económicos de acuerdo con un análisis de contexto, de los recursos

disponibles y de los resultados de acuerdo con la eficacia y eficiencia exigible a las actuaciones públicas en el marco de las mayorías democráticas y de acuerdo con la comunidad educativa.

El campo de la política educativa ha ido ampliándose en los últimos años fruto de la internacionalización y globalización de la propia política alcanzando una gran complejidad y una permanente expansión. De modo general y tomando la propuesta de Mainardes (2015) los estudios de políticas educativas abordan los siguientes ejes temáticos:

- a) Estudios de carácter teórico sobre temas relacionados con la política educativa (Estado, neoliberalismo, relaciones entre el sector público y privado, fundamentos teórico-prácticos de la investigación en políticas educativas, etc.)
- b) Análisis de políticas educativas y programas
- c) Políticas educativas y gestión
- d) Legislación educativa
- e) Aspectos relacionados con la financiación de la educación
- f) Análisis de políticas curriculares
- g) Políticas sobre la profesión docente (inducción, identidad docente, formación inicial y permanente, desarrollo profesional, etc.)
- h) Cuestiones relacionadas con las demandas educativas: oferta, acceso, calidad, derecho a la educación, calidad en el derecho a la educación, sostenibilidad, etc.

De todos esos ejes destacamos la cuestión curricular porque, de una u otra manera, el currículo es el elemento que más claramente se identifica con la educación al ser lo que llega a las aulas. Desde el lado del docente, en tanto que instrumento que deberá desarrollar para la enseñanza. Desde la perspectiva de los alumnos y las familias como aquello que constituye el elemento fundamental de su aprendizaje. No obstante, esta primacía del currículo no está exenta de riesgos pues como señala López Rupérez:

Al reflejar, en esencia qué aprenden los alumnos, cómo lo aprenden y para qué lo aprenden es, a la postre, lo que de la educación escolar más le importa a la sociedad,

aunque corra el riesgo de que, preocupada por los contenidos, olvide el ámbito de los medios y de los procedimientos; y, sobre todo, postergue una reflexión profunda sobre sus finalidades. (2022, p. 16)

Así pues, podemos hablar de una política educativa curricular para referirnos a las decisiones de la política educativa que afectan al currículo: su definición, su estructura, su elaboración, su diseño, su implementación y su evaluación. Como veremos más adelante, el currículo escolar está lejos de ser un concepto unívoco y claro, más bien en él se hacen patentes las tensiones entre lo experiencial y lo racional, entre lo práctico y lo teórico, entre lo local y lo global puesto que:

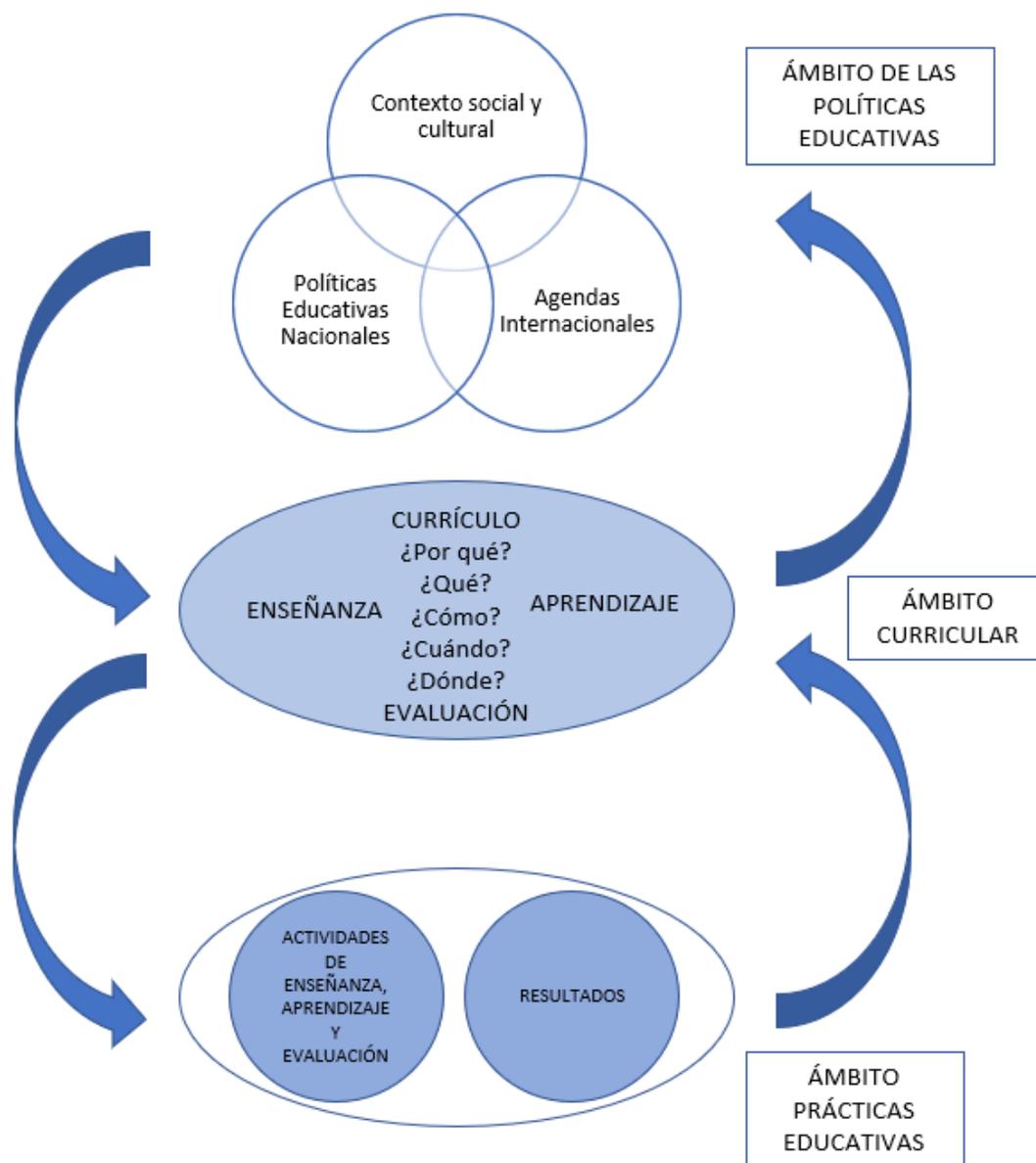
por su propia naturaleza, el concepto de currículo no puede ser neutral. Es, fundamentalmente, valorativo. (...) Por lo tanto, las discusiones sobre el currículo son el núcleo de cualquier consideración seria acerca de la educación y de los valores que la sustentan. (Apple, 2020, p. 12)

No podemos dejar de señalar que en la política educativa del currículo se juegan aspectos clave de la educación en tanto que este es el eje de la actividad educativa por lo que “tanto en su versión explícita como latente, representa la esencia de la finalidad de la educación” (Beyer & Liston, 2001, p. 14). Por ello, el debate y la polémica que generan tiene implicaciones políticas, porque el currículo está vinculado a los fines que persigue la educación, al futuro que queremos diseñar. En definitiva, que “lo que sabemos y aprendemos sobre el mundo tiene un profundo impacto en la forma en que vemos y actuamos dentro del mundo” (Au, 2020, p. 34).

La política educativa del currículo se enmarca en el ámbito de las políticas públicas, y como tal requiere comprenderla en una visión holística y cíclica de retroalimentación continua entre los distintos niveles de la política, el currículo y las prácticas educativas que reciben los destinatarios (Opertti, 2021) tal y como reflejamos en la Figura 1.

**Figura 1**

*Ciclo de las políticas educativas curriculares*



*Nota.* Elaboración propia.

Nuestro viaje hacia el centro de la educación es también un viaje a lo largo del tiempo; así, nos trasladamos a la Edad Moderna, momento en el que aparece el término currículum, a partir de ahí avanzaremos hasta llegar a la época contemporánea. Posteriormente, exploraremos los diferentes conceptos de currículum; finalmente, equipados ya conceptualmente, recorreremos las corrientes internacionales del currículum.

## 2.1. Origen del término “currículo”

El término latino “curriculum” significa “movimiento progresivo” o “carrera” y su primera aparición aplicada a la educación aparece en una versión de *Professio Regia* de Peter Ramus publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1576. La introducción del término está relacionada con la “propagación de los nuevos supuestos sobre la eficiencia de la escolarización, en particular, y la eficiencia de la sociedad, en general” (Hamilton, 1981, p. 198) en los que los diferentes elementos de un curso educativo pasaban a ser tratados como un todo. Ese recorrido incorpora una *disciplina* que le dota de coherencia estructural y un *ordo* que permite secuenciar internamente el recorrido. Con ello, el currículum marca el recorrido, desde un inicio hasta el final que debe realizar el estudiante.

A partir del siglo XVI, el currículum se concebía como “una entidad educativa que mostraba una totalidad estructural y una integridad secuencial” (Hamilton, 1981, pág. 199). Todo ello presenta una concepción nueva frente a los cursos medievales en los que los docentes y alumnos negociaban aspectos tales como la extensión, el orden y la conclusión de los estudios. Como consecuencia, “con la emergencia del ‘currículum’ aumentó el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje” (Hamilton, 1981, p. 199) cuestión que sigue vigente en nuestro presente.

La historia del currículum escolar en Europa está jalonada de momentos críticos. Uno de ellos fue la creación del primer currículum, la *Ratio Studiorum* en el siglo XVI que no era más que el plan de estudios de los colegios de los jesuitas. Otro, ya en el siglo XVIII, al incorporar la cultura ilustrada científica y técnica que supuso el paso a un segundo plano de la formación moral y religiosa (Gavari Lisi, 2016).

Así mismo, en la constitución de los currículos existe una relación entre la fundación de los Estados y el establecimiento de los sistemas escolares modernos a lo largo del siglo XIX (Tröhler, 2017). En los inicios del siglo XX, la creciente industrialización presionó para que la escuela formase alumnos capaces de ser productivos en las factorías; esto provocó que en el

ámbito educativo se experimentase un creciente interés por tratar de encontrar la mejora y la eficacia de los incipientes sistemas educativos. Por otra parte, el mundo académico empieza a interesarse por la reflexión sobre cómo organizar los sistemas educativos.

La publicación de *The curriculum: A Summary of the Development Concerning the Theory of the Curriculum* en 1918 por Frankling Bobbit, catedrático de la Universidad de Chicago, inaugura el nacimiento de los estudios académicos sobre el currículo. En este primer momento, la cuestión más relevante es determinar de la manera más clara y precisa los objetivos educacionales. Sin embargo, para Pinar “la Biblia para la elaboración del currículum” (2014, p. 66) es la obra de Tyler *Principios básicos del currículum* (1949). En ella, por primera vez, se ofrece una visión sistemática del currículo puesto que señala que el punto de partida del currículo son los fines que desea alcanzar la escuela. Una vez establecidos será necesario buscar entre todas las experiencias educativas posibles aquellas que permiten alcanzar esos fines con mayor probabilidad. Posteriormente se busca cómo organizar de manera eficaz esas experiencias para, finalmente comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos.

A partir de los años 70 se inicia la corriente crítica del currículo liderada por Apple, Giroux y Pinar en un intento de comprender la experiencia educativa desde perspectivas cercanas a la sociología, la escuela de Frankfurt o la fenomenología existencialista. Esto produjo una reconceptualización de los estudios sobre el currículo en el sentido señalado.

El inicio del siglo XXI ha traído consigo una post-reconceptualización de los estudios curriculares en un doble sentido; por un lado, una ampliación de los discursos curriculares; por otro, su internacionalización (Pinar, 2014). Así, en el primer aspecto se ha intentado comprender el funcionamiento del currículo en su discurso político, histórico, cultural, institucional y de género entre otros. El segundo aspecto, concretado en la formación de la IAACS (International Association for the Advancemete of Curriculum Studies) pone de relieve la visión internacional y cosmopolita de los estudios sobre el currículo.

El momento actual, la cuarta revolución industrial, propone un nuevo desafío a la teoría curricular: el de ofrecer un currículo de calidad que dote al sistema educativo de las herramientas necesarias para afrontar los retos a los que los ciudadanos del futuro tendrán que responder, esos ciudadanos del futuro son nuestros alumnos de hoy.

Avancemos en nuestro viaje para conocer diferentes definiciones de lo que es el currículo.

## 2.2. Conceptualización del término “currículo”

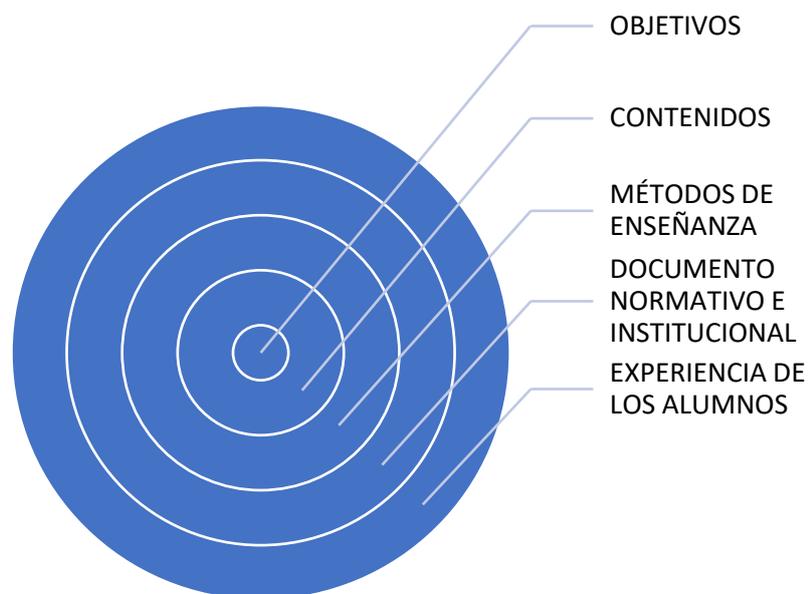
De acuerdo con el hilo conductor de nuestro trabajo, un viaje al centro de la educación, proponemos considerar que “un currículo es el mapa” con el que se inicia la aventura de la educación: explorar lo desconocido, acceder al mundo de la cultura y las culturas, de la tecnología, de la convivencia con los otros y de las grandes aspiraciones de la humanidad. Como veremos el viaje por el currículo tiene diferentes protagonistas y agentes que actúan en diferentes niveles.

El término currículum, en la forma latina, o currículo en la versión española aparecen indistintamente en la literatura académica con una multitud de significados en función de la época, la perspectiva y la teoría que se sustenta desde el mismo. Con él se ha conceptualizado, normativizado e implementado la educación reglada desde la segunda mitad del siglo XX (López Rupérez, 2022). A su vez esto ha generado un concepto construido a base de incorporar componentes que han ido aumentando en cantidad y en complejidad. Para entender el significado de esa complejidad y las consecuencias que se derivan hay que considerar que “la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comprende también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” (Morin, 2011, p. 60). Ello sucede, ahondando en el asunto, en el sistema educativo que como sistema abierto necesita continuamente hacer ajustes para mantener un frágil equilibrio entre los fines, las exigencias, los agentes y los resultados de este.

Trataremos de caracterizar el currículo explorando cada una de estas capas que han contribuido en su formación en el mismo sentido de las capas geológicas que conforman nuestro globo terráqueo. En ello reconoceremos ciertas vetas que se entremezclan entre unas y otras puesto que “es un concepto siempre evasivo y polifacético (...) porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos. Además, el terreno difiere sustancialmente según las estructuras y los modelos locales o nacionales” (Goodson, 1991, p. 28). En la Figura 2 se representa esta estructura en capas del currículo.

### Figura 2

*Capas en la conceptualización del concepto de currículo*



*Nota.* Tomado con modificaciones de Su (2012).

Una primera concepción del currículo concibe este como un conjunto de objetivos de enseñanza precisos y concretos, así se manifestaba en el texto de Bobbit de 1918. Como hemos señalado anteriormente, el texto de Tyler *Principios básicos del currículo*, publicado originalmente en 1949, ofreció una sistematización de esta primera concepción del currículo incluyendo la cuestión de los fines que se propone la escuela, la selección de las posibles experiencias educativas, la organización eficaz de las mismas y su evaluación (Tyler, 1973).

En segundo lugar, la concepción del currículo como contenido representado por Gagné considera a este como “una secuencia de unidades de contenido organizadas de tal manera que el aprendizaje de cada unidad pueda ser logrado por un acto simple, apoyado por las capacidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) y que ya han sido dominadas por el alumno” (Gagné, 1967, citado en Angulo Rasco, 1994, p. 20). El currículo pasa a ser un programa en el que se especifican los contenidos subrayando el carácter prescriptivo de estos.

En tercer lugar, el currículo en tanto que plan de la actividad escolar incluye la metodología como aspecto clave. Desde esta perspectiva el currículo entra en el debate de la problemática relación entre la teoría y la práctica. Porque el currículo requiere incorporar las especificidades y las contingencias de la práctica educativa. Así, Stenhouse define currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p. 29). Desde esta perspectiva el currículo se abre a la participación, a la práctica y a la necesidad de la experimentación y la innovación para poder resolver la siempre problemática educación. Por ello mismo, “es el testimonio visible y público de los fundamentos racionales elegidos y de la retórica legitimadora de la escolarización” (Goodson, 1991, p. 30).

En este sentido, en el ámbito académico español, Coll afirma que el currículo “es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente sucede en las aulas” (1987, p. 21). De acuerdo con ello se configura la idea de currículo como enlace entre la sociedad y la escuela (Gimeno Sacristán, 2007).

La cuarta capa tiene que ver con el currículo como documento normativo e institucional. Así en el *Glossary of Curriculum Terminology* tras reconocer que el término no tiene un uso universal y que su definición no es sencilla propone entender el currículo como:

una articulación dinámica y transformadora de las expectativas colectivas de una sociedad respecto al propósito y la pertinencia de la educación y el aprendizaje, que tiene por objeto fomentar un mundo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible y contribuye al bienestar y la realización de las generaciones actuales y futuras. (UNESCO-IBE, 2018, p. 22. Traducción nuestra.)

En el ámbito nacional, la Red por el Diálogo Educativo reconoce la posible confusión que se genera al utilizar el término “currículo” tanto para “denominar el documento que contiene las decisiones adoptadas por las administraciones públicas” en materia educativa como para referirse al “conjunto de experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos” (Red por el Diálogo Educativo, 2020, p. 18). Por ello, aboga por repensar el currículo escolar actual en el sentido de introducir la distinción propuesta por la IAEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar) entre “currículo pretendido”, “currículo logrado” y el “currículo aprendido”.

La noción de currículo como documento normativo, estamos en la cuarta capa, convierte a este en un texto escrito de carácter prescriptivo. Como tal, prescribe y obliga a unas determinadas actuaciones a todo el sistema educativo y a sus agentes. Este currículo prescrito “es toda aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas” (Gimeno Sacristán, 2007, p. 130). En el caso de España, este nivel corresponde con los Reales Decretos de currículo que establecen el currículo de las diferentes etapas educativas. Porque, no podemos olvidar, que una de las funciones del sistema educativo es la acreditación de las titulaciones académicas y profesionales que conllevan las distintas enseñanzas. De ahí que “la configuración básica del currículo sostiene

el derecho a la educación, por determinar la adquisición de esta mediante el patrón curricular de las distintas enseñanzas del sistema educativo” (Montero Alcaide, 2021b, p. 30).

La quinta capa del currículo se inspira en la escuela experimental de Dewey. En ella, el currículo se concibe como el conjunto de experiencias que bajo la dirección de los profesores se ofrecen a los alumnos (Dewey, 2010). En esta misma línea, Wheeler considera el currículo como “las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela” (Wheeler, 1976, p. 15). Estas experiencias tienen que ver con las materias impartidas a los alumnos, las actuaciones de los profesores y de los propios alumnos, los recursos, instrumentos y materiales implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero a la vez con la apropiación que los alumnos hacen de ellas en función de sus diferentes situaciones, expectativas e intereses. Desde esta perspectiva cobra sentido hablar también del currículo oculto, es decir,

todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional. (Torres Santomé, 1994, p. 198)

El recorrido trazado pone de manifiesto la naturaleza compuesta y compleja del currículo, así como su centralidad en el ámbito de los sistemas educativos y escolares. En este sentido, compartimos la idea de que “un currículum es a un sistema educativo lo que una constitución es a un país” (Jonnaert, Barrette, Masciotra, & Yaya, 2008).

Así, en la propuesta de López Rupérez (2022) se señalan a los académicos, los responsables de las Administraciones Educativas, los directores de centros e inspectores y los profesores. En esa lista añadimos a las instituciones internacionales y los alumnos, las primeras por la relevancia que adquirieron en el impulso a las políticas curriculares; los últimos porque son los destinatarios finales del currículo.

Cada uno de los agentes señalados desarrolla un papel especial en relación con lo que se puede denominar el currículo planeado, el currículo implementado, el currículo conseguido y el currículo evaluado (López Rupérez, 2022). Así, en el currículo planeado agentes como académicos, administraciones educativas, directores, inspectores y profesores tendrían un papel relevante. En cuanto al currículo implementado, los profesores, directores y la supervisión de los inspectores son los responsables directos de acuerdo con las funciones de cada uno de ellos. En el currículo conseguido aparecen directamente implicados los profesores y los alumnos, así como la dirección y la inspección. Finalmente, el currículo evaluado es una dimensión transversal a todos los agentes, aunque implique diferentes tipos de evaluación, de la micro a la macro.

A continuación, nuestro viaje se adentrará en la perspectiva internacional para tratar de conocer cómo estas afectan a la cuestión curricular.

### **2.3. Corrientes internacionales**

El fenómeno de la globalización también se ha hecho presente en el debate y el discurso educativo (Schleicher, 2018). Mientras que en el siglo pasado las reformas educativas se realizaron con una perspectiva interna a los países que la proponían, actualmente existen unas corrientes internacionales que señalan el camino al cambio educativo. Además, los estudios comparados de las reformas educativas nos permiten extraer una serie de lecciones aplicables a nuestro contexto (Reimers, 2021). Entre las líneas dibujadas, la del currículo ha experimentado un enorme protagonismo, así la internacionalización del currículo se ha convertido en una de las ramas más fructíferas de la teoría curricular (Pinar, 2014). En este sentido, no se puede menospreciar la generalización de evaluaciones internacionales de los diferentes sistemas educativos que permiten realizar estudios de educación comparada entre ellos.

Por otra parte, esta globalización del discurso educativo ha sido impulsada no solo por académicos o instancias estrictamente educativas, sino que en ella se han integrado organismos internacionales, fundaciones, organizaciones empresariales y económicas, así como

organizaciones no gubernamentales. Todo ello ha generado que muchos países hayan propuesto reformas educativas en términos de reformas curriculares influidos por estos organismos internacionales en la convicción de que estas son las que realmente pueden hacer que la enseñanza y el aprendizaje responda a los desafíos del siglo XXI. Señalamos como ejemplo el Curriculum for Excellence (2010) de Escocia; el National Curricula (2014) de Estonia; y el Decreto-Lei de currículo (2018) de Portugal entre otras. España también participa de ese cambio curricular como elemento clave para la modernización del sistema educativo tal y como se ha planteado en la LOMLOE.

Los estudios y análisis de organismos como la UNESCO, la OCDE y la UE coinciden al señalar el camino del cambio curricular en dirección hacia una enseñanza y aprendizaje competencial (Tedesco, Opertti, & Amadio, 2013; OCDE, 2018; Unión Europea, 2018; OCDE, 2020; López Rupérez, 2022). Este nuevo enfoque rompe con la estrategia tradicional de añadir contenidos para actualizar el currículo, algo que ya no es viable teniendo en cuenta la sobrecarga actual de los currículos (OCDE, 2020).

Por ello, desde diferentes ámbitos el currículo emerge como una cuestión central, así, compartimos con Marope, ex directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO que:

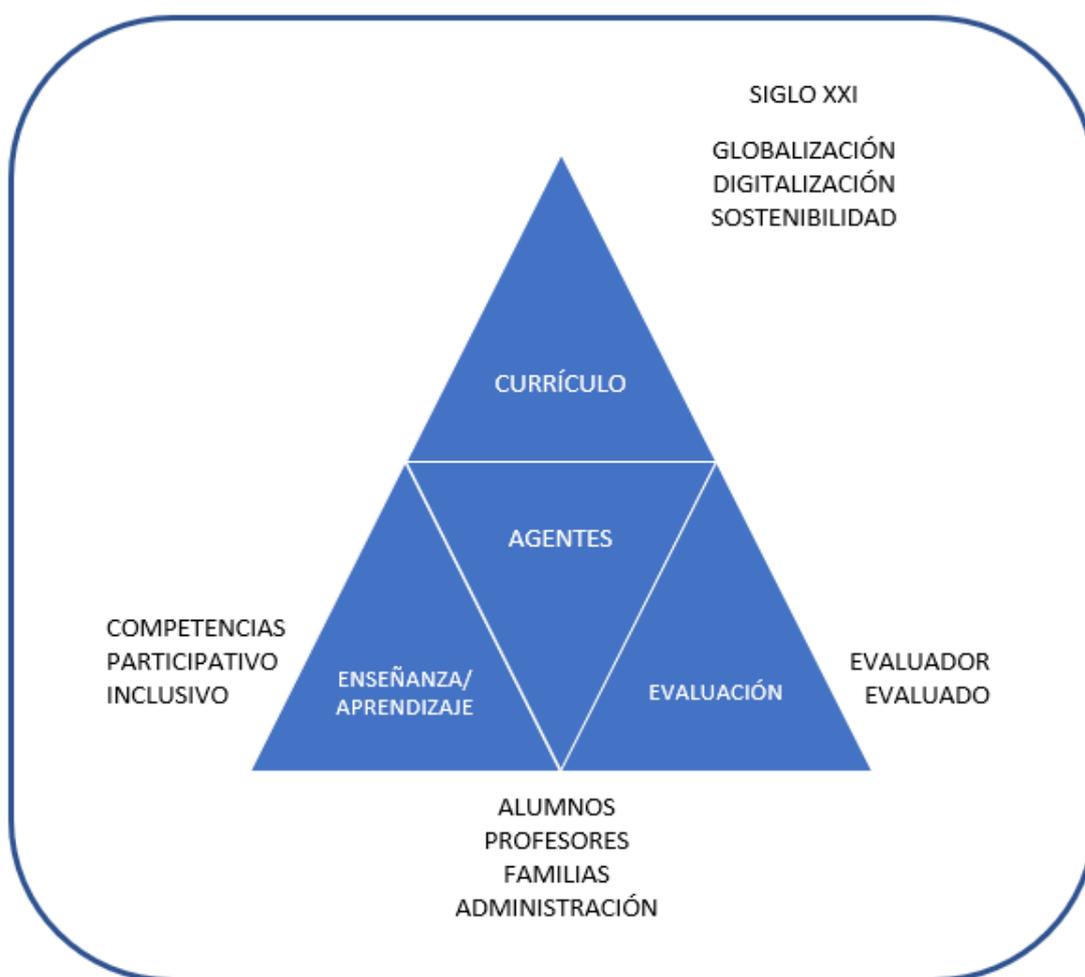
el currículo preside la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Determina, entre otros, el entorno físico de enseñanza y aprendizaje (infraestructuras, libros y materiales de aprendizaje, consumibles, mobiliario, equipos, etc.) y el personal educativo, especialmente el profesorado. El currículo de los estudiantes determina los currículos para la formación inicial del profesorado y para el desarrollo profesional continuo. La coherencia en los elementos clave de los sistemas es fundamental para la eficacia del sistema y la eficiencia de los recursos.” (Marope, 2007, citado en Coll & Martín, 2021, p.

4)

La Figura 3 recoge la importancia del currículo de acuerdo con los elementos implicados en él, así como por el contexto en el que se inserta.

**Figura 3**

*Importancia del currículo en la educación del siglo XXI*



*Nota.* Elaboración propia.

Considerado así, el currículo adquiere un nuevo valor ya que “puede ser considerado como un instrumento que permite dar contenido y coherencia al conjunto de la política educativa” (Tedesco, Opertti, & Massimo, 2013, p. 2). En esta misma línea, compartimos con López Rupérez que el currículo es

un instrumento poderoso para la mejora educativa y se justifica sobre una base empírica el que sea, con toda probabilidad, uno de esos pocos pilares en los que debería reposar

prioritariamente cualquier reforma educativa destinada a preparar, con acierto, el futuro de las nuevas generaciones. (2020, pág. 21)

Más allá de planes, programas y asignaturas el currículo podría servir de contrato social para la educación, en tanto que contiene los elementos necesarios para iniciar un proceso de pacto político y social sobre qué, para qué y cómo educar teniendo como horizonte la sociedad que queremos construir a la luz de los derechos humanos, la equidad y la sostenibilidad (UNESCO, 2021).

Podemos señalar que las tendencias internacionales para diseñar un currículo escolar que responda a las necesidades formativas del siglo XXI coinciden al menos en los siguientes aspectos según Marope, Griffin y Gallagher (2017) y Opertti, Bueno & Arsendeau (2021):

- a) La necesidad de un currículo participativo y democrático.
- b) El establecimiento de un nuevo modelo de relación entre los profesores y alumnos con el currículo puesto que ya no son meros emisores y receptores del currículo sino codiseñadores del currículo.
- c) La búsqueda de un currículo significativo y personalizado.
- d) La propuesta de un currículo competencial, transversal e integrado.
- e) Currículo inclusivo.
- f) Currículo que no solo sea capaz de recoger lo formal sino también lo no formal e informal.
- g) Currículo evaluado y evaluador que considere la evaluación como aprendizaje y estrategia pedagógica y a los criterios e instrumentos de la evaluación formativa en coherencia con el modelo de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, bajo el auspicio de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Stabback (2016) publicó un marco en el que recoger los aspectos involucrados en un currículo de calidad. Consideramos que ese marco nos sirve para aplicarlo al currículo prescrito por las leyes de educación en España. En el marco establecido, Tabla 2, se recogen cuatro dimensiones:

desarrollo del currículo, currículo, implementación del currículo y evaluación del currículo. Para cada uno de ellos se establece un conjunto de parámetros. Reconocemos las limitaciones que pueden estar presentes, entre ellas el anacronismo, al aplicar estos criterios a leyes anteriores en el tiempo, así como la generalidad de algunos aspectos que deben ser adaptados a nuestro ámbito. A pesar de ello consideramos que los criterios establecidos nos permitirán realizar un análisis adecuado de los currículos establecidos en las diferentes leyes educativas de España.

**Tabla 2**

*Elementos que configuran un currículo de calidad*

DESARROLLO DEL CURRÍCULO	Planificación y sistematicidad Inclusivo y consultado Liderado por profesionales del currículo
CURRÍCULO	Competencial Bien organizado y estructurado Basado en aspectos pedagógicos
IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO	Docentes Centros Administración educativa
EVALUACIÓN DEL CURRÍCULO	Finalidad y alcance definido Basada en datos y criterios válidos Periódica Responsables cualificados y experimentados

*Nota.* Adaptado de Stabback (2016).

En el ámbito del cambio curricular iniciado por España en la LOMLOE tienen un especial protagonismo la OCDE a través del proyecto *The Future of Education and Skills 2030* (OCDE, 2018), los Objetivos del desarrollo Sostenible (NU, 2015) así como la actualización producida en 2018 (D.O.U.E. Diario Oficial de la Unión Europea, 2018) del Marco Europeo de Referencia del 2016. Las competencias clave pasan a reformularse actualizando y reformulando la configuración de alguna de ellas. En el [anexo 1](#) establecemos una comparación entre ambas.

Por otra parte, en la revisión realizada por López Rupérez (2022) de los marcos competenciales de la OCDE, de la Unión Europea, el del Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos de América y el del Centro para el Rediseño del Currículo se concluye una visión compartida hacia un currículo donde las competencias para la vida, para el empleo, para la vida social y ciudadana serán los marcos en los que se diseñen los currículos escolares.



### **3. El concepto de currículo en las leyes de educación en la España democrática: evolución y análisis**

Después de haber analizado los aspectos teóricos del currículo avanzamos en nuestro viaje al centro de la educación para profundizar en la capa normativa del currículo. Para ello, iniciamos un análisis del currículo prescrito en las leyes de educación en España equipados con los criterios señalados en la Tabla 2. Estos nos permitirán responder hasta qué punto se recogen y están presentes las orientaciones que tanto la literatura académica como los organismos internacionales proponen en el ámbito de las políticas curriculares. Nuestra intención es la de completar la propuesta de Englund cuando afirma que “la historia de la educación y en concreto la curricular, adquiere sentido mirando no sólo al pasado, sino también al presente” (1991, p. 113), para nosotros es necesario, además, contar con el futuro. Solo si nos atrevemos a diseñarlo la educación no estará a expensas de las necesidades sociales porque quien quiera educar debe

tener una visión amplia del futuro concebido no como una fatalidad oscura, sino como una finalidad clara, y de discernir las vías que a ella conducen, con las bifurcaciones y las elecciones que ofrece y ofrecerá el camino; en una palabra: de hacer el esfuerzo de identificar con la mayor claridad posible el camino que lleva de las intenciones a las realidades. (Faure, y otros, 1973)

El estudio del caso de España en la política curricular tiene un especial interés en la medida en que su fuerte descentralización educativa, del Gobierno central hacia las Comunidades Autónomas, exige alinear a diferentes actores con intereses diversos. Por otra parte, desde los años 90 se han llevado a cabo numerosas reformas con modificaciones curriculares pero los resultados de evaluaciones internacionales no reflejan una mejora significativa homogénea. Un mismo currículo estatal obtiene resultados muy diferentes en las diferentes Administraciones educativas.

Nuestro viaje ahora se ciñe a explorar el concepto de currículo derivado de las diferentes leyes educativas que han ordenan y regulan la educación en España.

### **3.1. Marco histórico y normativo del concepto “currículo” en España**

Un recorrido histórico por la teoría curricular en España pone de manifiesto el estrecho vínculo en que ha existido entre la constitución de España como Estado y el desarrollo normativo de un currículo, cuestión que persiste en la actualidad y que constituye uno de los obstáculos para una transformación educativa alineada con recomendaciones internacionales. Sin embargo, esta conexión entre ideas sociales y políticas es fundamental en la educación del futuro ciudadano. En este ámbito, la educación, entendida como instrucción se normativizó, homogeneizó e institucionalizó dando lugar a un currículo instituido por la norma.

González Ortega y Lozano Salinas (2021) diferencian dos etapas en la organización curricular de nuestro sistema educativo. En una primera etapa, fase precurricular, la Constitución de 1812, en su Título XI, dedicado a la Instrucción Pública, establece una generalización de la enseñanza básica para ofrecer unos conocimientos mínimos y contribuir a una socialización común básica. Para ello se elaborarán planes de enseñanza (artículo 370) en los que existe una división por materias y una secuenciación cronológica de las mismas en una visión uniformadora y centralizada de la enseñanza. El Informe Quintana de 1813 esboza un diseño curricular sencillo en el que el plan de enseñanza está ordenado en grados y dispone de un método uniforme a través de libros elementales para la enseñanza.

El Plan del Duque de Rivas de 1836, el Proyecto de Someruelos de 1838 y el Plan Pidal de 1845 cristalizaron en la Ley de instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 denominada ley Moyano. En esta ley se recopila y ordena lo que se había regulado en la educación. En lo que respecta a la enseñanza elemental se concretan las materias en Doctrina cristiana y nociones de historia sagrada, Lectura, Escritura, Gramática, Ortografía, Aritmética (con el sistema legal de medidas, pesas y monedas) y nociones de Agricultura, Industria y Comercio ello contextualizado “a los niños” y “según localidades”. Para la segunda enseñanza se ofrece un detallado calendario y horario de lecciones.

La fase propiamente curricular se inicia con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1970). En ella se introduce la necesaria revisión y actualización de los planes y programas de estudios para adaptarse a las nuevas necesidades sin que ello perjudique “la debida estabilidad” (artículo 9.3). Se establece también un desarrollo curricular por materias con un breve programa de estudios; así, en la Educación General Básica

las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación profesional de primer grado. (Artículo 17)

Además, se incluyen referencias generales a los métodos didácticos en tanto que estos “habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales” (artículo 18.1). El posterior desarrollo normativo de esta Ley a través de Decretos y órdenes supuso el inicio de la modernización curricular, algo que no se ha puesto en suficiente valor (González Ortega & Lozano Salinas, 2021).

El reconocimiento de España como estado social y democrático de derecho que se llevó a cabo al aprobar la Constitución Española de 1978 introdujo el debate socio-pedagógico sobre el currículo escolar puesto que en ella se reconoce que “los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes” (CE, artículo 27.5). El contexto de cambio y transformación de la sociedad española llegaba entonces

a la educación en dos sentidos; por un lado, democratizar la institución escolar; por otro, promover la participación del profesorado como agente clave en ese proceso de transformación.

A lo largo de los años 80 penetran en España nuevas ideas pedagógicas originadas en países anglosajones con tradición en currículos abiertos y flexibles. A partir de aquí se inaugura un nuevo campo de estudio, el curricular. En este sentido podemos señalar la publicación en 1981 de *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo* de José Gimeno Sacristán, un año después de la publicación de *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*; en 1983 Gimeno Sacristán junto con A. Pérez Gómez publicaron *La enseñanza: su teoría y su práctica*, en la que como editores recopilaron y tradujeron trabajos internacionales sobre la teoría del currículum. Finalmente, *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar* (1987) de César Coll propuso un modelo de diseño curricular referente último de la LOGSE y los Reales Decretos (RRDD) de 1991 de enseñanzas mínimas para la educación obligatoria.

Por otra parte, el debate sobre el currículo corre en paralelo con la formación de un estado autonómico en la que algunas CCAA obtienen competencias educativas muy amplias; de ahí que hay que demarcar el campo competencial del currículo sin perjuicio de lo que se establece en art 149.1.30ª que afirma que el estado tiene competencia exclusiva en: “Regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia”. Por ello,

la configuración del currículo en el sistema educativo adquiere sentido, entre otros aspectos, por la acreditación de las titulaciones académicas y profesionales a que conducen las distintas enseñanzas. (...) la *configuración básica del currículo sostiene el derecho a la educación*, por determinar la adquisición de esta mediante el patrón

curricular de las distintas enseñanzas del sistema educativo (Montero Alcaide, 2021b, p. 30. Subrayado nuestro).

Resulta así claro el vínculo que se establece entre el reconocimiento del derecho a la educación que debe ser realizado a través del currículo. Por ello, la educación se ha convertido en nuestro territorio en un ámbito altamente normativizado y regulado con un sentido que va de la Administración General a la Autónoma para desembocar en el centro educativo.

En los apartados siguientes nuestro viaje explora la política curricular presente en las leyes educativas de la España democrática. Para ello tomaremos los aspectos incluidos en la Tabla 2 referidos al desarrollo del currículo, el currículo, su implementación y su evaluación.

### **3.2. LOGSE: la apuesta por un currículum abierto y flexible**

En todos los procesos de reforma de las leyes educativas subyace la idea de reorganizar el sistema educativo para dar respuesta a las transformaciones social, política, económica y cultural que alienta la propia historia. Así, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) surge con el objetivo de democratizar y homologar la educación española a los estándares europeos.

La ley era el resultado de casi diez años de trabajo en los que se abordó una transformación de todo el sistema educativo. Además, contó con un equipo ministerial estable que tuvo que asumir la implantación de la ley en la mayor parte del territorio (Marchesi, 2020).

El currículo se concibió bajo una concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje con un marcado carácter teórico (Martín Ortega E. , 1998) que adoptaba un modelo comprensivo para la educación obligatoria. Así mismo, introducía por primera vez un modelo de currículo abierto con diferentes niveles de concreción de lo más general al aula concreta.

Por primera vez en las leyes educativas se introduce en el articulado una definición de currículo, así el artículo 4 en su apartado 1 establece que

a los efectos de lo dispuesto en esta ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de

los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente.

En esta definición el currículo establece un conjunto de elementos que ponen de manifiesto una articulación compleja y sistematizada de cómo llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje. Por primera vez, de manera explícita, se hacía alusión a los objetivos que persiguen la enseñanza, *para qué enseñar*; así como los contenidos, *qué enseñar*; los métodos pedagógicos, *cómo enseñar*; y, finalmente con los criterios de evaluación, *qué evaluar*. Todo ello constituyó un revolucionario modo de proceder puesto que el currículo se convertía en un eje vertebrador de la práctica docente.

A su vez, la LOGSE estableció por primera vez una distribución de competencias para determinar el currículo, por ello en el artículo 4.2. se determina que

El Gobierno fijará, en relación con los objetivos, expresados en términos de capacidades, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de este que constituirán las enseñanzas mínimas, con el fin de garantizar una formación común de todos los alumnos y la validez de los títulos correspondientes. Los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan.

De acuerdo con ese reparto competencial del currículo, el desarrollo curricular normativo se realizó a través de la publicación sucesiva de una serie de Reales Decretos para establecer las enseñanzas mínimas de cada etapa educativa y posteriormente el currículo para las diferentes etapas educativas para el territorio MEC. En el [anexo 2](#) se especifican los RRDD de enseñanzas mínimas y currículo para las diferentes etapas educativas.

La estructura curricular concretada en los diferentes Reales Decretos establece la estructura curricular como un conjunto de elementos, estos se especifican en el [anexo 3](#).

La LOGSE también incorporó una modificación de las diferentes áreas/materias de las diferentes etapas de la enseñanza incorporando nuevas denominaciones y materias, especialmente en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, en el [anexo 4](#) mostramos las áreas/materias para cada una de las etapas educativas.

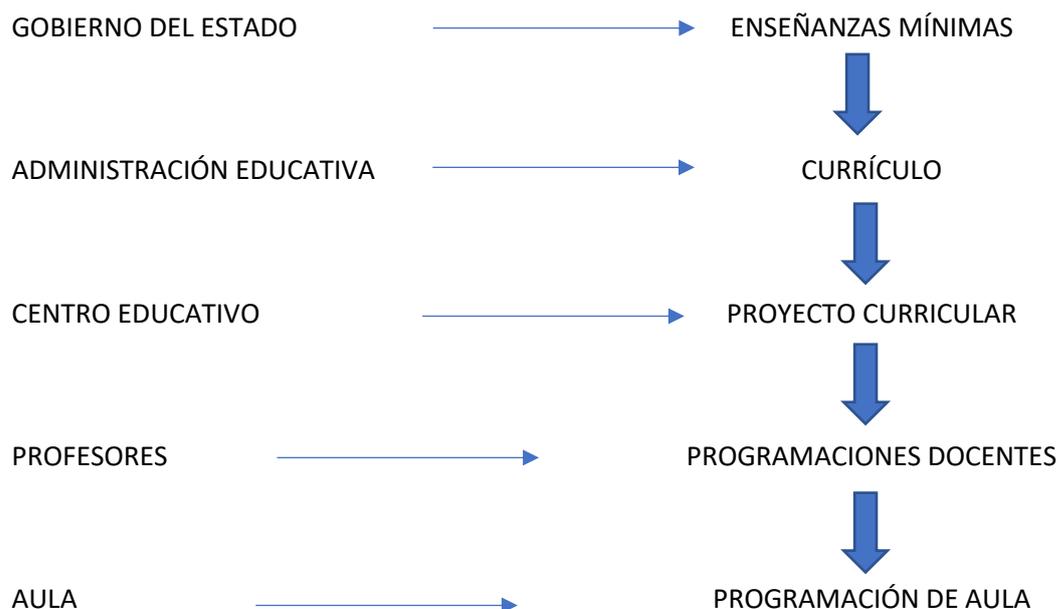
El diseño curricular de la LOGSE apostaba claramente por un currículo abierto y flexible no solo por razones de carácter político-administrativo, puesto que la organización del estado autonómico así lo demandaba sino también por la clara relación que se comienza a establecer entre autonomía y calidad de la enseñanza (OCDE, 1991). Además, un currículo abierto se fundamentaba en términos estrictamente pedagógicos. En el enfoque constructivista es necesario vincular el proceso de enseñanza y aprendizaje a las características propias del alumno. De ahí que la administración educativa no pueda determinar todos los aspectos educativos; en este sentido el centro educativo, los profesores y los alumnos adquieren mayor protagonismo para completar y concretar el currículo. Por otra parte, el currículo abierto se vincula a una mayor profesionalización del profesorado puesto que este favorece el trabajo en equipo del profesorado, evitando el excesivo individualismo del sistema educativo español. Además, incrementaría la competencia profesional de los docentes de acuerdo con prácticas reflexivas sobre la práctica docente (Martín Ortega, 1998). Finalmente, un currículo abierto está relacionado con la idea de que la educación se dirige a todos; desde esta perspectiva, es un instrumento de atención a la diversidad en sus contenidos, metodologías y criterios de evaluación.

En este sentido, el currículo establecido por la administración educativa debía ser concretado para dar respuesta a los diferentes contextos educativos a los que había que aplicarlo. El currículo prescribe unos mínimos que deben ser completados, concretados y desplegados por parte de la Administración Educativa, los centros escolares y los profesores, este despliegue se puede observar en la Figura 4. Por primera vez, la secuenciación de contenidos y de los criterios de evaluación en los diferentes cursos de las etapas no estaba

prescrita en los RRDD del currículo, los centros y el profesorado debían realizarlo introduciendo así una amplia autonomía pedagógica y organizativa de los centros y del profesorado que resultó fallida (Botía, 2010).

#### Figura 4

*Despliegue curricular LOGSE, de las enseñanzas mínimas al aula*



En cuanto a la implementación del currículo, el calendario de aplicación que aparece en la norma es significativo. En la Disposición adicional Primera, para la LOGSE, se establece un periodo de aplicación de diez años. Este periodo tan extenso permitía adaptar la extinción gradual de los planes de estudios en vigor, la propia implantación del currículo, realizar las necesarias equivalencias entre estudios y la adecuación de los contenidos educativos a las nuevas enseñanzas.

Una de las críticas que se señalan al modelo curricular de la LOGSE es que a pesar del esfuerzo por parte de la Administración educativa realmente no se alcanzó un cambio de mentalidad del profesorado, sino que más bien este adaptó sus convicciones y sus prácticas al nuevo modelo, a su terminología y a su regulación. Las causas de esto residen en el desajuste de la formación inicial del profesorado tanto de Primaria como de Secundaria, así como de una

formación continua apoyada en una reflexión sobre la práctica más que una actualización científica o didáctica (Martín Ortega, 1998). Por otra parte, en esta etapa de implementación la proliferación de materiales curriculares desprofesionalizó a los docentes que se convirtieron en meros aplicadores de “recetas” en lugar de proponer, diseñar, experimentar y evaluar sus propios materiales.

En cuanto al papel de la Administración en la implementación del currículo hay que señalar que no se elaboró una estrategia clara por lo que su implantación no pudo ser ni eficaz ni eficiente. Aunque la ley propusiera en su artículo 62.3 la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y se llevaran a cabo dos evaluaciones en 1997 y 1998, estas tuvieron escasa repercusión (Martín Ortega, 1998). La evaluación del currículo como parte del sistema educativo sigue siendo la asignatura pendiente de las reformas educativas.

Finalmente, en cuanto a la evaluación del currículo hay que señalar que la LOGSE como tal ha carecido de una evaluación sistemática, basada en datos y criterios válidos, así como realizada por responsables cualificados y experimentados. En aquellos momentos el CIDE sí evaluó la reforma de las Enseñanzas Medias. Aunque la ley propusiera la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y se llevaran a cabo dos evaluaciones en 1997 y 1998, estas tuvieron escasa repercusión (Martín Ortega E. , 1998). La evaluación a un nivel macro sigue siendo la asignatura pendiente de las reformas educativas.

### **3.3. LOCE: revisión del modelo curricular**

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la educación (LOCE) introduce el concepto de calidad educativa propuesto por organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO. En cuanto a su gestación podemos señalar que se realizó en un periodo corto, de acuerdo con la valoración de Tiana con una falta de consenso, sin participación de la comunidad educativa y sin las consultas adecuadas a un sistema democrático (Tiana Ferrer, 2010). En esta misma línea, Digón Requeiro considera que el proceso de elaboración

se ha caracterizado por el apresuramiento y la falta de diálogo y debate, así como por el secretismo, la dosificación intencionada de información a través de los medios de comunicación y por negar el acceso a documentos a los distintos grupos y sectores sociales. (Digón Requeiro, 2003, p. 6)

En esta ley se introduce, por primera vez en la legislación española, la referencia a las competencias básicas tanto en el preámbulo como en el articulado de la ley, aunque de un modo muy general. Así, se mencionan “la capacidad de comunicarse –también en otras lenguas–, la de trabajar en equipo, la de identificar y resolver problemas, o la de aprovechar las nuevas tecnologías” como competencias que “permitirán sacar el máximo provecho posible, en términos de formación, cualificación y de experiencia personal, del nuevo espacio educativo europeo” en el Preámbulo. En el articulado, sitúa las “competencias básicas del currículo” como objeto de las Evaluaciones Generales de Diagnóstico establecidas para las etapas de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria (artículo 97).

La referencia a las competencias básicas se realiza a instancias de las directrices y recomendaciones propuestas por organismos europeos de educación. Así, en el Consejo Europeo de Lisboa (2000) la formación y la educación pasaron a ser elementos clave en el objetivo estratégico de convertir a la economía europea en una economía basada en el conocimiento. A partir de ahí, se introduce en el discurso educativo el concepto de aprendizaje permanente, este es posible a través de las competencias clave. Por otra parte, la Organización para el Desarrollo y Crecimiento Económico (OCDE) había promovido, a finales de 1997, el *Proyecto DeSeCo* (Definición y selección de competencias) cuyo informe final se publicó en 2003, con la finalidad de identificar las competencias clave. Estas competencias clave se trasladaron a la evaluación internacional de los sistemas educativos que empieza a desarrollar la OCDE (Programa Internacional para la Valoración de los Estudiantes, PISA) así como en la definición de los objetivos que debían perseguir los sistemas educativos y de formación permanente.

La LOCE en su artículo 8.1 establece que

a los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo.

En esta definición se ha eliminado la referencia, que aparecía en la LOGSE, a que esos elementos regulan la práctica docente.

En cuanto a la regulación competencial del currículum, la LOCE establece unas enseñanzas comunes que constituyen los elementos básicos del currículum. A estas enseñanzas comunes les corresponde el 55 por ciento de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas que tengan una lengua cooficial, y el 65 por ciento en el caso de que no la tengan.

En los RRDD que desarrollaron los currículos de Educación Primaria y Secundaria se evidenciaba un cuestionamiento al carácter abierto y flexible del currículum anterior. Para ello, se proponía una mayor concreción de los contenidos y de los criterios de evaluación secuenciados ahora por cursos y no por etapas. En parte esto fue así por la política curricular implantada por los Reales Decretos que establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En ellos se exponen con cierto detalle los contenidos básicos establecidos para cada uno de los cursos de la etapa centrados, además, de los contenidos conceptuales, en el [anexo 5](#) se señala el desarrollo normativo del currículum LOCE para las diferentes etapas educativas.

En ellos la estructura curricular se concreta, de nuevo, con un conjunto de elementos, entre los cuales no se incluyen las competencias. En el [anexo 6](#) se señala la estructura curricular.

En la LOCE se realizaba un cambio importante en las áreas/ asignaturas de las diferentes etapas de la enseñanza. Se inicia con ello un aumento significativo de estas con respecto a la LOGSE, especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato. En [anexo 7](#) se señalan las áreas/materias establecidas en los RRDD de desarrollo curricular de la LOCE para las diferentes etapas educativas.

Puesto que uno de los problemas que se había detectado en el desarrollo de la LOGSE era que el currículo se había redactado de forma tan genérica y amplia que se producían diferencias curriculares significativas entre comunidades autónomas y centros, la LOCE introduce dos cambios importantes. El primero de ellos es que las enseñanzas comunes consten en el currículo aprobado por las Administraciones educativas; el segundo, vincular un periodo temporal a los contenidos básicos, así se unificaba la duración lectiva de las asignaturas en todo el ámbito del Estado (Frías del Val, 2007).

En cuanto a su implementación, la Disposición adicional primera establecía un ámbito temporal de cinco años, plazo medio para ir incorporando los nuevos currículos.

La LOCE recoge las líneas internacionales propuestas por organismos como la OCDE especialmente en los que se refiere a la evaluación. Por ello, dedica el título VI a la evaluación y establece esta para el proceso de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de la educación y la propia administración. Así mismo, en el artículo 96, crea el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo encargado de elaborar las evaluaciones generales de diagnóstico sobre áreas y asignaturas. Además, será el encargado de elaborar periódicamente el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, estos datos servirán de orientación en las decisiones sobre las enseñanzas tanto para la Administración como para las instituciones educativas.

La LOCE fue derogada dos años después de su aprobación por lo que no es posible realizar un estudio profundo ni de su implementación ni de su evaluación.

#### **3.4. LOE: reconsideración de las competencias en el currículo**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) también tuvo un proceso de gestación rápido en el que se intentó evitar el camino iniciado por la LOCE. De acuerdo con Tiana (2010), la elaboración de la LOE estuvo marcada por una voluntad de consenso para lo cual se contó con la Conferencia sectorial de Educación –a fin de vincular a las Comunidades Autónomas–, con el Consejo Escolar del Estado –representante de la comunidad escolar– así

como con organizaciones y público en general a los que se les facilitó su participación gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. Todo ello quedó registrado en diferentes documentos accesibles para cualquier interesado. Así mismo, se inició un amplio debate parlamentario.

La propuesta de la nueva ley estuvo en manos de diferentes académicos y expertos muchos de ellos participantes en la LOGSE, de ahí que se pueda considerar que esta ley es una actualización de la LOGSE a pesar de que se mantuvieron un buen número de elementos de la LOCE. Habían transcurrido más de quince años y era necesario realizar ajustes y reformulaciones. En este sentido, se reforzó el carácter competencial del currículo al incorporar las competencias básicas tanto en la definición formal de currículo como en el desarrollo de los Reales Decretos. Aspecto este que claramente conectaba con las recomendaciones que la OCDE y la UE estaban realizando en el contexto internacional de la educación.

La LOE es la primera ley educativa en la que un planteamiento procedente del ámbito económico y empresarial se introduce como modelo pedagógico vinculado al aprendizaje a lo largo de toda la vida, a ello le dedica el capítulo II. De ahí que las competencias básicas se añadan como elemento curricular. Las competencias básicas de la LOE difieren de las que la Recomendación Europea de 2006 establecía, en el [anexo 8](#) establecemos una comparación entre ambas.

De nuevo, el currículo es definido en un artículo de la ley, el 6.1, en el que se establece que “a los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”

Los desarrollos curriculares de la LOE que fijaban las enseñanzas mínimas para las diferentes etapas educativas establecían algunas consideraciones sobre cómo las materias contribuían al desarrollo de las competencias básicas porque el enfoque tradicional de materias no se eliminó. De hecho, al igual que la LOCE, la administración educativa concreta los

contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes áreas o materias en cada uno de los ciclos o cursos de las diferentes etapas educativas.

Además, en cuanto al reparto competencial del currículo se establecía que “los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirán el 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 65 por ciento para aquellas que no lo tengan” (LOE, artículo 6.3). Con ello, se recupera la denominación de enseñanzas mínimas que establecía la LOGSE.

El desarrollo curricular de la LOE, [anexo 9](#), se llevó a cabo en cuatro Reales Decretos, en cada uno de ellos se establecían las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas. En ellos la estructura curricular se concreta, de nuevo, como un conjunto de elementos, para cada una de las enseñanzas con el doble objetivo de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En esta ocasión, las competencias básicas forman parte de la estructura curricular de las enseñanzas obligatorias. En el [anexo 10](#) se recogen estos elementos.

A su vez, la LOE modificó las áreas/materias que configuran las diferentes enseñanzas. De nuevo, asistimos de una a una complejidad creciente de materias y vías especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato, como se puede comprobar en el [anexo 11](#).

El calendario de aplicación de la ley se estableció para un periodo de cinco años, el mismo que la LOCE, aunque esta vez sí se llevó a cabo. Además, el proceso de implementación de la ley pudo desarrollarse a lo largo de un periodo largo, del año 2006 al 2013. Sin embargo, los cambios que promovía la ley no llegaron a las aulas. Las competencias se consideraron un “caprichoso añadido” a las programaciones sin incidencia real en las aulas. Por otra parte, en un contexto de una alta descentralización territorial educativa se produjeron numerosas desigualdades (Foces, 2018).

La LOE trajo consigo la creación del Instituto Nacional de Evaluación como organismo responsable de las evaluaciones generales de diagnóstico tanto en la Enseñanza Primaria como

en la Secundaria junto con los organismos correspondientes de las Administraciones educativas. El gobierno deberá realizar anualmente un informe con los resultados de las evaluaciones de diagnóstico y las internacionales junto con las recomendaciones planteadas que deberá presentar ante el Parlamento. Así mismo, se publicarán por parte del Ministerio las conclusiones de interés general de las evaluaciones realizadas por el instituto de Evaluación.

### **3.5. LOMCE: un nuevo diseño curricular**

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) es una ley que modifica la LOE. Por ello consta de un único artículo en el que se desarrollan los cambios introducidos con respecto a la LOE.

El anteproyecto de ley se inicia en mayo de 2012 siguiendo algunas de las recomendaciones que había planteado la OCDE (Marrodán Gironés, 2014). A diferencia de lo que había sucedido en la LOE, en esta ocasión se escuchó a colectivos profesionales, docentes y agentes sociales (Mallada Bolea, 2016). Sin embargo, volvemos a señalar el breve periodo de gestación de la ley, lo mismo que había sucedido con la LOE.

Entre las aportaciones de esta ley destacamos que, por un lado, introduce la denominación de competencias clave frente a la de competencias básicas; además se reformulan en siete, ver [anexo 12](#). Por otro, se refuerza el enfoque curricular por competencias a través de los Reales Decretos de currículo focalizándose no tanto en el aprendizaje de estas sino en su evaluación. Esto implica un nuevo elemento en el currículo, los estándares de aprendizaje evaluables. Además, extiende el enfoque competencial también al bachillerato.

La LOMCE realiza una nueva definición de currículo, así, en el artículo 6 establece que:

1. A los efectos de lo dispuesto en esta ley Orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas.

2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos:

- a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

- b) Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
- c) Los contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.
- d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.
- e) los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.
- f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de cada enseñanza y etapa educativa.

Como podemos observar aparece una regulación mucho más amplia, precisa y detallada de todos los componentes del currículo, aunque este se sigue considerando un conjunto de elementos.

El desarrollo curricular de la LOMCE se puede consultar en el [anexo 13](#). En la etapa de Educación Infantil no se realizaron modificaciones, sí se modificaron la Educación Primaria, la Secundaria y el Bachillerato.

En ellos la estructura curricular se concreta con los elementos que se señalan en el [anexo 14](#). De nuevo los componentes del currículo se amplían con un nuevo elemento. El análisis de Mallada Bolea (2016) considera que estamos ante un currículo potente, completo y complejo en el que la evaluación retoma el protagonismo necesario.

La regulación de las competencias del currículo, artículo 6 bis, se realiza de una manera diferente a las leyes anteriores puesto que incorpora una nueva clasificación de las asignaturas. Esta nueva tipología obedece a quiénes son los encargados de su regulación. En función del tipo de asignatura las Administraciones educativas tienen la capacidad de ampliar, incorporar o crear

determinados elementos curriculares. Este reparto competencial por asignaturas puede consultarse en el [anexo 15](#).

Por otra parte, las materias de las diferentes etapas educativas, salvo Educación Infantil, se amplían, especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato tal y como se puede haber venido sucediendo desde la LOGSE. En el [anexo 16](#) se pueden consultar estas áreas/materias.

El calendario de aplicación de la LOMCE se establece en la Disposición final quinta, de modo escalonado, en tres cursos se lleva a cabo la implantación. Una implantación más corta que en los casos de las leyes anteriores a ello se suma que, tal vez, sea una ley más compleja por la introducción de unas pruebas para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado que se vinculaba a un Pacto de Estado social y político por la educación que no se llevó a cabo.

La implantación de la ley depende realmente de las Administraciones educativas, estas reciben del Estado una norma que tienen que adaptar a las diferentes características territoriales. En la LOMCE esto fue posible en una parte de las asignaturas lo cual generó debates políticos cuando no enfrentamientos por cómo llevarlo a cabo. Por otra parte, como venimos señalando, la implantación de una ley necesita una estrategia en la que se impliquen a los que realmente deben implementarla, los profesores. De nuevo, no se contó con ellos a pesar de las continuas promesas de un estatuto docente que nunca termina de llegar (Mallada Bolea, 2016).

En cuanto a la evaluación de la ley, el Instituto de Evaluación Educativa se fortalecía en sus funciones. Sin embargo, en el periodo de vigencia de esta ley no se ha publicado un informe de evaluación sobre la misma.

### **3.6. LOMLOE: actualización del currículo competencial**

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) apuesta por una reforma del sistema educativo en la que se adopta un enfoque de derechos de la infancia, de igualdad de género, de inclusión, digital y de sostenibilidad que constituye el marco en la que se inserta el sistema educativo.

Su periodo de gestación también ha sido corto. Además, este se ha llevado a cabo en un periodo especialmente complicado por la pandemia mundial de la COVID-19. Por otra parte, en esas circunstancias la participación, aunque se ha contado con organizaciones, colectivos y público en general no ha sido mayoritaria. Finalmente, el debate parlamentario ha sido inexistente, incidiendo en la mala calidad del desarrollo del currículo.

La clara apuesta por incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 a través de la Educación para el Desarrollo Sostenible (Negrín Medina & Marrero Galván, 2021) implica un cambio curricular significativo. Por ello, a lo largo del articulado se muestra una especial atención al currículo en aspectos como su definición y componentes, distribución competencial entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas, así como la necesidad de su revisión y actualización; por otra parte se reordenan las áreas curriculares de la Educación Primaria y las materias de la Educación Secundaria Obligatoria; se recuperan los programas de diversificación curricular; se reconoce la autonomía de los centros educativos para desarrollar y completar el currículo; y finalmente, se subraya que el aprendizaje debe ser competencial en consonancia con currículos basados en competencias en todas las etapas educativas (Coll & Martín, 2021). En este sentido está en consonancia con las propuestas de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE y con las decisiones de reforma curricular de muchos países del mundo.

En el artículo 6 se procede a definir el currículo como “el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”. Sin embargo, publicados ya los RRDD de desarrollo de la ordenación y de las enseñanzas mínimas, se pueden ver en el [anexo 17](#), se proporciona una nueva definición de currículo. Así, por ejemplo, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, en el artículo 13.1 se establece que “el conjunto de objetivos,

competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Secundaria constituyen el currículo de esta etapa”.

Pero, además, en los anexos de los RRDD aparecen elementos como el perfil de salida del alumnado calificado como “piedra angular de todo el currículo” (Anexo I, RD 217/2022); el perfil de etapa; las competencias específicas, para cada materia que se vinculan al Perfil de salida y al Perfil de etapa, estos se pueden ver en el [anexo 18](#). Encontramos aquí una clara disfunción en el diseño del currículo. Por otra parte, elimina los estándares de aprendizaje evaluables, uno de los signos distintivos de la LOMCE.

Para López Rupérez (2022) estamos ante un currículo poco estructurado en el que se produce un solapamiento de categorías entre saberes básicos y competencias específicas; se mantiene la generalidad de los descriptores operativos; el carácter orientativo de los criterios de evaluación o cierta vaguedad en el perfil de salida lo cual permitirá interpretarlo de diferentes maneras.

Todas estas incorporaciones aspiran a convertirse en una mejora de la educación, pero esto no será posible sin la colaboración y el compromiso de todos sus miembros puesto que como se afirma en la propia ley

en última instancia, la ley se asienta en la convicción de que las reformas educativas deben ser continuas y palatinas y que el papel de los legisladores y de los responsables de la educación no es otro que el de favorecer la mejora continua y progresiva de la educación que reciben los ciudadanos. (LOMLOE, 2020)

En cuanto a la regulación competencial del currículo, la LOMLOE, recupera la configuración del currículo a partir de las enseñanzas mínimas estableciendo un porcentaje, así se establece que “las enseñanzas mínimas requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 por ciento para aquellas que no la tengan” (artículo 6.4).

En el proceso de reforma del currículo, la LOMLOE introduce las competencias clave de acuerdo con la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente, estas se pueden ver en el [anexo 19](#).

Las diferentes áreas/materias también se han visto modificadas como se puede comprobar en el [anexo 20](#). De nuevo se redefinen y aumentan en el sentido de introducir cuestiones como la digitalización o proponer algunas materias diferentes como trabajos monográficos, proyectos interdisciplinarios o colaboración servicio a la comunidad.

En lo que respecta a su implementación, tal vez sea pronto para realizar un análisis, pero no obstante podemos señalar que no estará exenta de dificultades “debido a la novedad que plantea al profesorado una orientación más compleja y bastante más ambiciosa” (López Rupérez, 2022, p. 65) del currículo. Por otra parte, volvemos a realizar cambios sin preparación previa en la formación inicial de los futuros profesores ni formación permanente de los actuales.

En la ley se mantiene el Instituto Nacional de Evaluación Educativa con funciones en la evaluación general del sistema; se establecen evaluaciones de diagnóstico; la evaluación de los centros y de la función directiva. Se retoma de nuevo la obligación de presentar anualmente al Congreso de los Diputados un informe sobre los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones de diagnóstico españolas y las recomendaciones planteadas a partir de las mismas. No obstante, para López Rupérez (2022) el problema más importante es el de la evaluación competencial del alumnado, es difícil que esta sea válida y fiable, “la evaluación de las competencias para el siglo XXI está tan solo en sus inicios” (p. 65). Además, no podemos olvidar que la propia OCDE ha renunciado a evaluar competencias relativas a actitudes y valores, la causa de ello es la falta de suficientes bases empíricas y experiencia práctica.

### **3.7. Valoración del currículo en las diferentes leyes de educación en la España democrática**

Como hemos expuesto anteriormente en la Tabla 2 disponemos de unos criterios para juzgar la calidad de un currículo. El primer aspecto que necesitamos valorar tiene que ver con el

proceso de elaboración de este, se requiere que sea planificado y sistemático, incluso y consultado, liderado por profesionales del currículo y sostenible.

En cuanto a la planificación y sistematicidad podemos señalar que el currículo de la LOGSE es el más planificado y sistemático, contó con un periodo largo en el que se experimentaron y llevaron a cabo estudios antes de aprobar la ley (Martínez Ortega, 1998; Marchesi, 2020). En el resto de las leyes, los periodos temporales se han acelerado como se pone de manifiesto en la Tabla 3 al comparar las fechas de publicación de la ley con las de publicación de los Reales Decretos de desarrollo curricular, así como los calendarios de implantación.

**Tabla 3**

*Cronología de publicación de Leyes educativas, Reales Decretos de Currículo, Calendarios de implantación*

LOGSE octubre 1990	RD I/P/S, septiembre 1991  RD B, octubre 1992	Real Decreto 986/1991, de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. Del curso académico 1990/91 hasta 1999-2000
LOCE diciembre 2002	RD I/P/S/B, junio 2003	Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación. Del curso académico 2004/2005 hasta 2007/2008
LOE mayo 2006	RD I/P/S, diciembre 2006  RD B, noviembre 2007	Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

		Del curso académico 2007/2008 hasta 2009/2010
LOMCE diciembre 2013	RD P, febrero 2014 RD S/B, diciembre 2014	Disposición final quinta de la Ley Orgánica 8/2013. Del curso 2014/2015 hasta 2016/2017
LOMLOE diciembre 2020	RD I, febrero 2022 RD P/S, marzo 2022 RD B, abril 2022	Disposición adicional primera de la Ley Orgánica 3/2020. Del 2021 al curso 2023/2024

*Nota.* Elaboración propia.

El recorrido realizado por las sucesivas leyes que han regulado la educación en España pone de manifiesto que todas ellas han consistido en cambios curriculares en periodos temporales cortos, Figura 5, lo cual implica que no ha habido suficiente tiempo para un adecuado diseño, implementación y evaluación. Además, podemos observar que las leyes educativas están vinculadas a los diferentes cambios de gobierno que se producen fruto de la lógica electoral presente en un sistema democrático, Figura 5. La derogación de la ley educativa se convierte en la propuesta más significativa del programa electoral en el ámbito de la educación. Esta situación, más cercana a una colección de eslóganes que un trabajo serio y sosegado sobre algo tan importante como la educación de un país impide un currículo de calidad, estable y sostenible. El tiempo de la educación no es compatible con el de una legislatura de gobierno ni con la mera publicación de una ley. En este sentido ahonda López Rupérez al analizar la LOMCE:

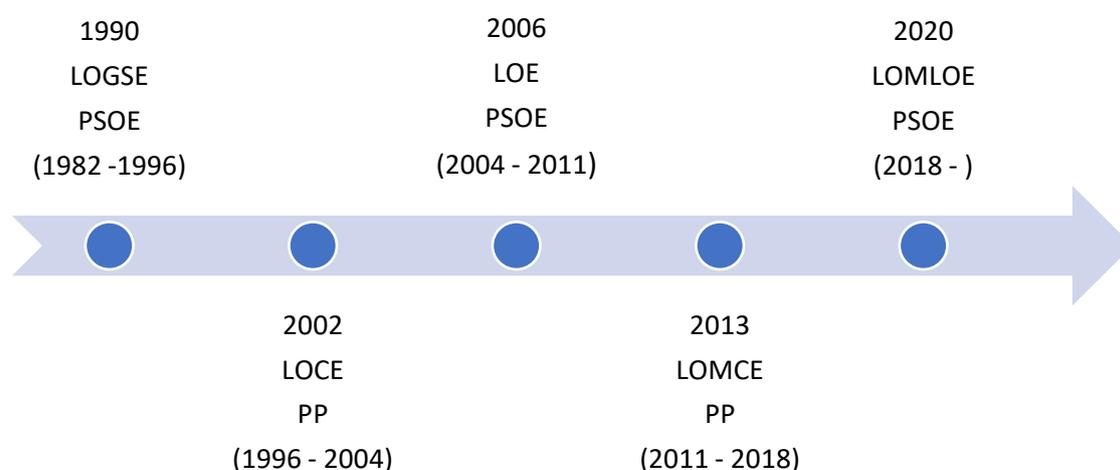
En el caso de España, y en coherencia con esa orientación esencialmente burocrática, se consideró la publicación de los currículos en el Boletín Oficial del Estado como la culminación de la labor del Gobierno, ignorándose que ello constituía, tan solo y en el mejor de los casos, la fase inicial de un proceso de reforma cuya implementación y resultados, a escala del sistema en su conjunto, serían los únicos elementos de validación –o no– de esas ambiciosas intenciones reflejadas en las normas. (2021, p. 140)

Una ley educativa necesita un periodo de formación, de gestación, de implementación, de desarrollo y evaluación, a partir de esta establecer un ciclo de retroalimentación hacia el inicio introduciendo las modificaciones necesarias para avanzar hacia modelos de calidad educativa y para que este a su vez sea sostenible.

**Figura 5**

*Leyes educativas en la España democrática en relación con los partidos políticos que presiden el*

*Gobierno*



Nota. Elaboración propia.

En cuanto al currículo propiamente dicho, una mirada diacrónica a través de las leyes educativas pone de manifiesto cómo ha evolucionado el concepto de currículo; considerando que un concepto es un momento en la evolución del pensamiento (Bachelard, 1981) nos podemos preguntar acerca de ellos cómo se han constituido, qué aporta cada uno de ellos, qué continuidad o ruptura se establece entre ellos, en qué medida introducen mejoras en el sistema educativo, qué función desempeñan o qué factores influyen en él.

Marchena González considera que

desde la publicación de la LOGSE, allá por el año 1990, las sucesivas leyes aprobadas han tenido como hilo conductor compartido el interés por profundizar en los modelos curriculares. En esta progresión se ha ido evolucionando de un diseño curricular semiabierto, con una fuerte estructuración establecida por las administraciones

educativas, hacia un modelo con una amplia apertura-flexibilidad, otorgándose un mayor protagonismo al profesorado para su puesta en acción. (2021, pp. 7-8)

Efectivamente, esta evolución del currículo hacia una apertura y flexibilidad se ha producido, pero más por cuestiones de política territorial que estrictamente educativas. Es más, en el caso de España hay una clara sobrerregulación curricular, tal vez porque se confía en el poder de las leyes más que en el de los directamente implicados por ellas (Montero Alcaide, 2021a). En el mismo sentido, López Rupérez afirma que

la confianza excesiva en el poder de las normas para transformar, por sí solas, la realidad educativa es una tentación burocrática que hunde sus raíces en los procedimientos de gobernanza del pasado, pero que está mal preparada para acometer los desafíos del futuro. (2020, p. 139)

En los diferentes currículos educativos se han introducido cambios en la propia definición del término “currículo”. Así, observamos que este término ha ido ampliándose, incorporando elementos nuevos y excepcionalmente suprimiendo alguno. Los estándares de aprendizaje evaluables presentes en la LOMCE han sido eliminados por la LOMLOE.

De modo sintético representamos en la Figura 6 los elementos que configuran el currículo, como se aprecia estos han ido aumentando no solo cuantitativamente sino también en un sentido cualitativo incrementando la complejidad y profundidad de estos.

**Figura 6**

*Elementos constituyentes del currículo en las diferentes leyes de educación de España*

LOGSE/LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
<ul style="list-style-type: none"><li>•Objetivos</li><li>•Contenidos</li><li>•Metodología</li><li>•Evaluación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Objetivos</li><li>•CCBB</li><li>•Contenidos</li><li>•Metodología</li><li>•Criterios evaluación</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Objetivos</li><li>•Competencias</li><li>•Contenidos</li><li>•Estándares de aprendizaje evaluables</li><li>•Criterios de evaluación</li><li>•Metodología</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•Objetivos</li><li>•Competencias</li><li>•Contenidos</li><li>•Métodos pedagógicos</li><li>•Criterios de evaluación</li></ul>

Nota. Elaboración propia a partir de las leyes citadas.

En una revisión de estos componentes curriculares se pone de manifiesto que las leyes educativas en España no se han llevado a cabo destruyendo las anteriores, sino que más bien “todas las reformas se han producido sobre los sistemas educativos heredados, sin que, en ningún caso, se haya constituido un sistema educativo de nueva planta; es decir, destruyendo todo lo anterior” (Moya Otero & Luengo Horcajo, 2021, p. 13). Por ello, como proponen los autores anteriores, podemos considerar que una imagen más adecuada para entender cómo se han realizado todas estas reformas educativas tiene que ver más con la de reforma de un edificio. Nuestro sistema educativo se ha ido construyendo a lo largo del tiempo, por ello diferentes estilos, materiales, arquitectos y albañiles han contribuido en su realización (Moya Otero & Luengo Horcajo, 2021). Entre esos albañiles y arquitectos, el legislador, los académicos, los directores, los inspectores, los profesores, los alumnos y la comunidad educativa en general son agentes activos con un papel relevante.

No obstante, cabe señalar que en cada una de las reformas se ha priorizado una determinada visión. En la construcción histórica del sistema educativo la primera reforma curricular, llevada a cabo por la LOGSE, hizo hincapié en los objetivos. Posteriormente, la LOCE de manera tímida incorporó las competencias. La LOE profundizó el currículo competencial al

establecer unas competencias básicas como elemento curricular. Estas, ahora como competencias clave, se mantuvieron en la LOMCE a la vez que se incorporó un elemento como los estándares de aprendizaje. La actual LOMLOE profundiza en el aprendizaje y la enseñanza competencial introduciendo las competencias específicas ligadas a las áreas y materias, así como otros elementos curriculares indicados más arriba.

Como hemos señalado anteriormente, el modelo de educación por competencias es una de las líneas derivadas de una política educativa internacional que efectivamente se ha introducido en el sistema educativo español. En este sentido, hemos adoptado las recomendaciones de la UE y las hemos incorporado al currículo.

En cuanto al grado de organización y estructuración del currículo podemos señalar la dificultad de realizar un currículo perfecto, el currículo debe ser un currículo realizado por lo que se necesita llevarlo a la práctica y será esta la que tenga que realizar los ajustes necesarios. Todos los currículos se construyen desde teorías psicológicas y pedagógicas, sin embargo, en la medida en que estas forman parte de las ciencias humanas y sociales están lejos de ofrecer unas leyes de la educación como lo son las leyes de la naturaleza.

El importante aspecto de la implementación del currículo requiere una estrategia clara y definida que actúe sobre el máximo número de elementos que componen el complejo sistema educativo, esta estrategia no se ha tenido en cuenta. La causa de esto reside, de nuevo, en la dependencia de los ciclos de gobierno que impide tener una visión a medio o largo plazo.

Uno de los factores decisivos de la implementación tiene que ver con los agentes, en concreto con el profesorado. Ya se han ido señalando cómo para este no se ha alineado su formación inicial con los requisitos que implican su práctica docente. Así mismo, en cuanto a su formación continua no ha habido la suficiente previsión y antelación. No obstante, hay que señalar que los responsables de la implementación del currículo, especialmente tras la LOCE, depende fundamentalmente de las Administraciones educativas por lo que sería necesario realizar un estudio más detallado de cómo han afrontado cada una de ellas esta cuestión.

En el ámbito de la implementación del currículo es necesario contar con los centros educativos. Ellos son las unidades reales para medir el cambio; sin embargo, observamos que en la medida de las particularidades de cada uno de ellos es difícil establecer una valoración general.

En cuanto a la evaluación del currículo como tal hay que señalar la generalidad, cuando no ambigüedad, con la que es tratada por la norma. En todas las leyes educativas se dispone de un organismo de evaluación –INCE, INE, INEE– responsable de la evaluación del sistema educativo a través de evaluaciones nacionales, internacionales y un sistema de Indicadores educativos. Disponemos, por tanto, de datos y de informes que nos ofrecen una fotografía, casi a tiempo real, del estado del sistema educativo que deberían ser el punto de partida para las políticas curriculares.

A la luz de lo señalado hasta aquí necesitamos revisar las políticas educativas del currículo, entre otras, para que estas realmente alcancen su visión. Para ello, lo mejor es dotarse de ciertos principios que actúen de brújula y permitan llegar al destino deseado. Consideramos válidos los principios que propone López Rupérez (2020): el principio de progresividad, de experimentación, de flexibilidad y de unidad en la diversidad. A ellos añadiríamos el de participación y evaluación responsable. Pasamos a describirlos someramente.

El término que se utiliza cuando se publicita una nueva ley educativa es que esa ley es una “reforma”, como tal debería ser gradual para que no se convirtiera en una “revolución” a pesar de que esta última aparece en numerosas publicaciones y es utilizada por organismos internacionales. Una reforma gradual permite consolidar los avances antes de realizar generalizaciones en el vacío. En este sentido observamos que las reformas educativas en España han sido siempre de “máximos”, todas las enseñanzas, sin posibilidad de evaluar lo alcanzado y poder hacer ajustes necesarios a las características de cada enseñanza y etapa.

El principio de experimentación permite “aprender de la experiencia promoviendo innovaciones en aquellos entornos escolares más dinámicos y estableciendo, a la vez,

procedimientos rigurosos de evaluación” (López Rupérez, 2020, p. 142). Las dinámicas de la sociedad actual han impulsado que la innovación también se introduzca en el mundo educativo sin que muchas veces está respaldada de una manera sólida y sea tan solo una novedad sin una clara utilidad. por ello, es necesario que exista en los centros una cultura de experimentación educativa con rigor metodológico y evaluación objetiva de los procesos de cambio y de sus resultados, así como de las repercusiones sobre el aprendizaje.

La flexibilidad puede entenderse como capacidad de adaptación. En un mundo cambiante como el nuestro solo un currículo flexible puede responder adecuadamente a las necesidades de adaptación de un sistema educativo que debe responder a los retos del siglo XXI. A su vez, un currículo flexible permite dar respuesta a las diferentes necesidades de los alumnos exigencia tanto de calidad como de equidad de la educación (Operti, Bueno, & Arsendeau, 2021).

El principio de unidad en la diversidad trata de orientar en lo relativo a cómo conciliar las competencias del Estado en materia educativa curricular con otras jurisdicciones de nivel inferior, no solo hacia los territorios sino también hacia los centros. En la mayoría de las leyes se ha diseñado un reparto competencial apoyado en unos porcentajes que no siempre han satisfecho ni se han respetado con la lealtad institucional entre diferentes jurisdicciones. En este aspecto es imprescindible alcanzar más que un necesario consenso.

Con respecto al principio de participación este consiste en tener presentes los agentes del currículo –académicos, políticos, directores, inspectores, profesores, alumnos y comunidad escolar– para establecer una continuidad entre el currículo diseñado y el currículo impartido, o entre los emisores del currículo y los receptores de este. Solo así la toma de decisiones estará “lo más cerca posible del aprendizaje y de la enseñanza, empoderando y localizando la responsabilidad curricular en manos de los profesionales y los estudiantes dentro de sus especificidades contextuales” (Operti, Bueno, & Arsendeau, 2021, p. 2).

Finalmente propongo un último principio a esa brújula, principio de evaluación responsable. Entiendo la evaluación en su sentido formativo y orientador. Como tal, es tal necesario dotarnos de un sistema de evaluación de los diferentes pasos en el diseño, implementación y desarrollo del currículo para que las actuaciones que se realicen estén justificadas y fundamentadas.

A modo de resumen de todo lo que hemos ido encontrando en este viaje por los currículos establecidos en las leyes educativas en España, en la Tabla 4 presentamos una valoración sintética de los aspectos tratados de acuerdo con los criterios establecidos en la Tabla 2.

**Tabla 4**

*Criterios de calidad presentes en las leyes educativas de España*

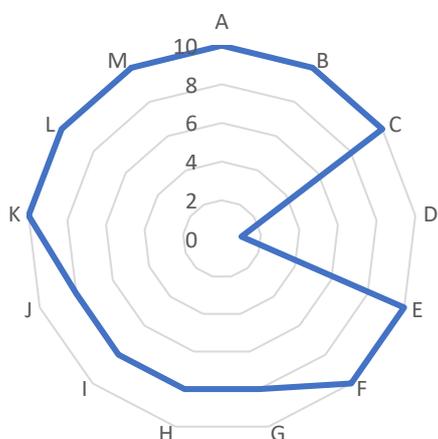
		LOGSE	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE	
DESARROLLO DEL CURRÍCULO	A	Planificación y sistematicidad	X				
	B	Inclusivo y consultado	X				
	C	Liderado por profesionales del currículo	X	X	X	X	X
CURRÍCULO	D	Competencial		X	X	X	X
	E	Bien organizado y estructurado	X				
	F	Basado en aspectos pedagógicos	X	X	X	X	X
IMPLEMENTACIÓN	G	Docentes	X				
	H	Escuelas	X				
	I	Administración educativa	X				
EVALUACIÓN	J	Finalidad y alcance bien definido	X	X	X	X	X
	K	Basado en datos y criterios válidos	X	X	X	X	X
	L	Periódica	X	X			
	M	Responsables cualificados y experimentados	X	X	X	X	

*Nota.* Elaboración propia.

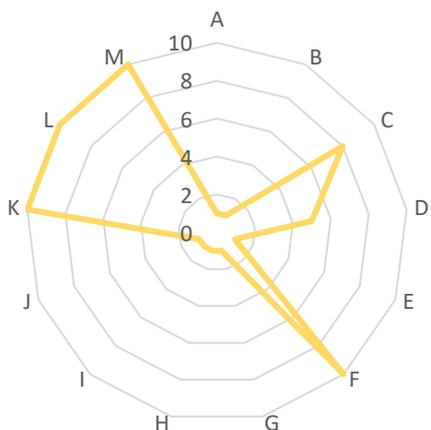
En la Tabla 5 se representan y comentamos brevemente los puntos fuertes y débiles de las diferentes leyes analizadas en relación con el marco comparativo establecido.

**Tabla 5**

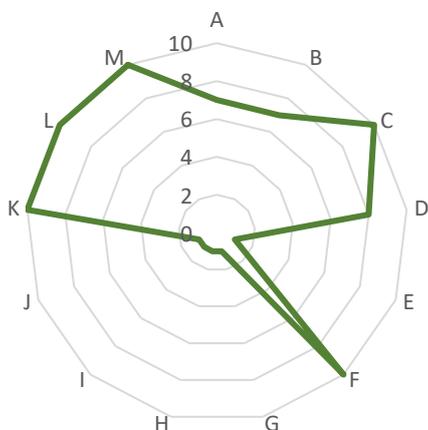
*Representación y comentario de las leyes analizadas en relación con el currículo*



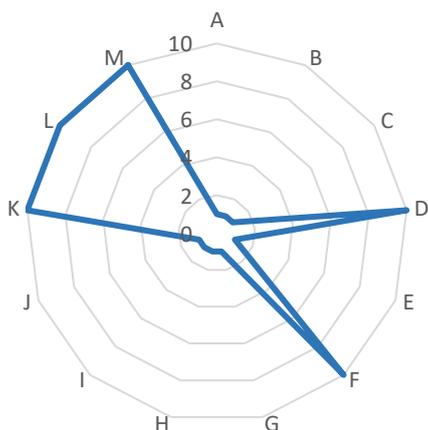
La LOGSE se presenta como una ley equilibrada en la mayoría de los criterios analizados. El largo periodo de desarrollo de la LOGSE, con fases de experimentación y contraste con la práctica, permiten que los Ítems A y B representen puntos fuertes de la misma. Así mismo, en cuanto al currículo es un punto fuerte su base pedagógica, ítem F. Los aspectos contenidos en su implementación, ítems G, H, I también pueden ser considerados puntos fuertes. como en el currículo, implementación y evaluación observamos que se alcanzan valoraciones altas.



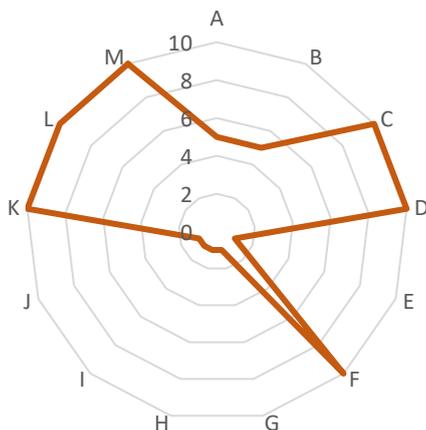
La LOCE introdujo claramente aspectos positivos en el ámbito de la evaluación, considerada esta como el factor básico de la calidad (Cabrera Montoya, 2016) al que dedica un Título entero. Por otra parte, introduce las competencias, aunque no las incorpora como elementos curriculares. Sin embargo, sus puntos débiles se sitúan tanto en su desarrollo, ítems A y B, como en su implementación, ítems G, H, I. Con respecto a lo primero (Tiana, 2010) señala la falta de voluntad de consenso que la caracterizó. Con respecto a la segunda cuestión, señalamos su derogación.



En la LOE apreciamos como puntos fuertes la evaluación y el currículo, ítems K, L, M y C y D respectivamente. El primero de ellos se recogen de la LOCE, aunque se insiste en la evaluación para alcanzar la calidad. Los criterios referidos al desarrollo se sitúan en una zona media, al respecto contamos con una amplia documentación de este proceso (Tiana, 2010, 2016). El aspecto más deficiente pertenece a la implementación, ítems G, H, I. De nuevo, siendo este un momento clave, no existe una estrategia clara de implantación.



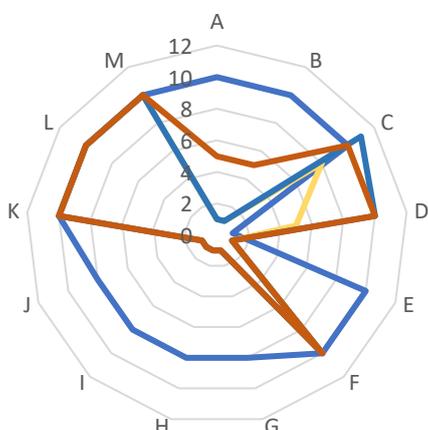
Los puntos fuertes de la LOMCE corresponden ya no solo con la evaluación sino con el currículo competencial. Este se extiende también al Bachillerato. Además, se alinea con la evaluación al introducir en él los estándares de evaluación. Sin embargo, los puntos débiles tienen que ver, especialmente con la baja calidad de su desarrollo, ítems A, B y C, del cual no hay un rastro acreditado (Viñao, 2015). Así y mismo, los aspectos relacionados con la implementación G, H, I puesto que tanto su apresurado calendario de aplicación como, los conflictos competenciales entre Administraciones Educativas e indefinición terminológica del currículo (Viñao, 2015) no ha posibilitado cambiar significativamente los resultados académicos.



En la LOMLOE encontramos como puntos fuertes los aspectos relacionados con la evaluación y el currículo, ítems K, L, M y C, D respectivamente. En una zona intermedia se sitúan los aspectos referidos al desarrollo del currículo. Destaca el hecho de estar ante un currículo que adopta el modelo de enseñanza competencial en el que se introducen elementos curriculares nuevos en sus RRDD de desarrollo.

Con respecto a la implementación es pronto para valorarla, sin embargo, en el Decreto de calendario de implantación se ha optado por todo y rápido, tal vez, la prudencia podría haber marcado una gradación que permitiera evaluar los pasos dados en una etapa de la enseñanza antes de extenderlos a otra sin una adecuada evaluación (López Rupérez, 2022).

### VISIÓN GLOBAL



El gráfico muestra el conjunto de las valoraciones realizadas en las diferentes leyes educativas. Encontramos coincidencias en aspectos fuertes como la evaluación, el currículo competencial, basado en aspectos pedagógicos y liderado por expertos.

Las diferencias más significativas tienen que ver con la implementación, solo hay una ley que claramente la realiza con un calendario extenso y con evaluaciones, la LOGSE. El resto establecen una implantación rápida en la que es difícil que se actúe con eficacia y se consigan los objetivos propuestos.

#### **4. Conclusiones: discusión, limitaciones y líneas de futuro**

Nuestro viaje hacia el centro de la educación bajo el paraguas de la política curricular ha podido conocer las diferentes capas que configuran nuestro actual currículo; en él se entremezclan aspectos políticos nacionales e internacionales, históricos, sociales, culturales, normativos, pedagógicos, económicos y profesionales entre otros dando lugar a roca con una apariencia muy sólida y consistente –resistente al cambio– pero frágil y débil –porque no termina de responder a las metas que nos proponemos en educación–. Además, en este viaje hemos podido contemplar aguas tranquilas –a pesar de lo novedoso de la LOGSE esta se mantuvo vigente por un largo periodo, por otra parte, la estructura de las enseñanzas se permanecido–; mesetas serenas y caminos transitados –frente a las primera críticas de un modelo competencial, desde la LOCE, están presentes en todas las leyes–; pero también nos hemos encontrado con fallas tectónicas, vulcanismo, terremotos, erosión y contaminación –desajustes entre los elementos del currículo, falta de formación docente, contenidos obsoletos, interferencias de intereses partidistas...–. Hemos explorado viejos y nuevos territorios con la intención de mostrar que la educación es un camino que se realiza mucho mejor si se dispone de un mapa que nos permita saber dónde estamos y hacia dónde queremos ir.

El sistema educativo es un sistema altamente complejo en el que sus diferentes componentes guardan un difícil equilibrio puesto que en ellas siempre hay un dinamismo que provoca tensiones. Así en el ámbito del currículo aparece la tensión entre la tradición, propia de la institución escolar, y la innovación que impone el mundo contemporáneo; tensión entre las condiciones ideales de la norma –currículo oficial– y las condiciones reales en las que un docente tiene que aplicarla –currículo impartido–; entre las expectativas del profesor y las realidades de los alumnos; entre la prescripción de la norma y la autonomía de los centros por señalar las más acuciantes.

El viaje que hemos realizado nos permite constatar la necesidad de avanzar hacia una visión sistemática del currículo que alinee el por qué, el para qué, el qué, el cómo y el dónde de la educación, el aprendizaje y la enseñanza ante dos convicciones claras. La primera, “que el futuro de las nuevas generaciones está ligado en gran medida a la educación crítica de los jóvenes para que sean capaces de forjar un futuro sostenible, justo e inclusivo” (Opertti, Bueno, & Arsendeau, 2021, p. 1). Por lo tanto, en la elaboración de los currículos, sus destinatarios últimos deben estar presentes. La segunda, “repensar los niveles, las disposiciones y los entornos de aprendizaje a la luz de garantizar la integración y la complementariedad entre los distintos espacios, lugares, tiempos y vías de aprendizaje” (Opertti, Bueno, & Arsendeau, 2021, p. 2). Desde esta convicción necesitamos replantear la educación para acercar la educación formal hacia los aprendizajes necesarios para el siglo XXI, teniendo en cuenta que estos se pueden llevar a cabo en lugares y tiempos diversos para los que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son irrenunciables (UNESCO, 2015).

En este momento del viaje realizamos una parada para contemplar el horizonte, sabemos de dónde venimos, reconocemos dónde estamos, pero necesitamos mirar hacia ese punto lejano que aspiramos alcanzar. Para vislumbrar el futuro currículo tomamos en consideración algunas de las aportaciones de López Rupérez (2021) y aportamos, a su vez, otras nuevas.

En primer lugar, compartimos las posiciones manifestadas por Luengo Horcajo, Hernández-Ortega *et al.* (2021) respecto a la poca participación de la LOMLOE tras la constancia de que este es un punto débil en leyes anteriores como la LOCE, la LOE y la LOMCE, así se refleja en los ítems A y B de la tabla 6. Sin embargo, este aspecto nunca será reconocido lo suficiente mientras no se esté dispuesto a sacar del debate partidista la educación.

En segundo lugar, es necesario incorporar las exigencias de un contexto complejo y dinámico no solo como mero marco conceptual y teórico sino como principio rector de la normativización y la implementación que compromete a los gobiernos y a las diferentes

instancias de decisión (López Rupérez, 2020). En este sentido, es necesario “orientar el rediseño del currículo de modo que se atiendan, junto con las exigencias del nuevo contexto vinculadas a la economía, esas otras que conciernen a la persona y a su integración en la sociedad” (López Rupérez, 2020, p. 149).

El funcionamiento eficaz de los sistemas educativos tiene que ver con dar respuestas educativas a todos sus destinatarios haciendo posible la conexión entre el currículo diseñado y el currículo conseguido. En este aspecto, es significativo que nuestras leyes educativas manifiesten claras deficiencias en su implementación. En la tabla 6 se pone de relieve esta situación en los ítems A, B y C. Así, la LOGSE a pesar del largo periodo de implantación no contó con los recursos necesarios para hacer efectivos los cambios curriculares más ambiciosos. En la LOE y la LOMCE este periodo se acortó significativamente, con calendarios de implantación rápidos e intensos en los que no se marcan prioridades ni objetivos claros de cómo llevarlo a cabo, así se reconoce explícitamente en Tiana (2016) y Viñao (2016) en el momento de analizar la intrahistoria de estas leyes educativas respectivamente. Este aspecto es crucial si queremos que el espíritu de la norma escrita llegue a materializarse.

En tercer lugar, se necesita avanzar hacia marcos claros y sencillos de referencia curricular. López Rupérez (2021) señala la complejidad del marco de referencia propuesto por la UE –con ocho competencias clave– en relación con el del *National Research Council* de EE. UU. –construido con tres categorías de competencias–. La OCDE, para su marco 2030, adopta un enfoque racional basado en la propia definición de competencia. En este sentido, cabe buscar un marco común claro y sencillo capaz de ser incorporado en el currículo no como mera formalidad sino auténtica realidad. De nuevo nos encontramos en la importancia de la implementación, ahora por la propia concepción del currículo, ítems D, E y F. Las novedades que se incorporan en los currículos, la comprensividad en la LOGSE, las competencias y la calidad en la LOCE, las competencias básicas en la LOE, las competencias y la evaluación en la LOMCE y el currículo competencial de la LOMLOE requieren que de una claridad operativa para que los agentes

implicados en su aplicación puedan interiorizarlos y hacerlos efectivos tal en la línea de lo propuesto por Reimers (2021). En este sentido, necesitamos contar con una formación docente alineada con las propuestas curriculares.

En cuarto lugar, favorecer un “currículo significativo y personalizado que conecte los diversos propósitos y aspectos pedagógicos de las experiencias educativas del alumnado con sus realidades socioculturales” (Opertti, Bueno, & Arsendeau, 2021, p. 3). Se trata de hacer posible un aprendizaje profundo que permita que el currículo sea un “currículo vivido” abierto al mundo, a las diferentes culturas y realidades. El aprendizaje personalizado es una de las exigencias pedagógicas fundamentales, en este sentido el currículo debe llegar a todos, a sus ritmos de aprendizaje, a sus diversas capacidades, a sus diferencias individuales sean las que sean. Este camino se inició en la LOGSE, sin embargo, leyes como la LOCE y la LOMCE aplicaron aspectos correctores en los que la equidad no disminuyera la calidad. En la actual LOMLOE, tal vez, asistamos a una inclinación hacia la equidad.

En quinto lugar, a pesar del papel central que consideramos tiene el currículo este no es una pieza separada del resto de elementos que componen el sistema educativo, sino que interactúa con ellos. Por ello, necesitamos conectar el currículo con otros componentes que tienen especial incidencia en los resultados educativos: la calidad del profesorado, el liderazgo de la dirección escolar y la implicación parental. Por ello, la política del currículo no puede separarse de unas políticas para fortalecer al profesorado en aspectos como la formación inicial del profesorado, su selección, su formación continua y su carrera profesional. Intervenir en el currículo exige alinear con él al profesorado encargado de llevarlo a cabo. Así mismo, se debe afrontar la cuestión del liderazgo escolar y el papel que este puede desarrollar en relación con los padres y familias de los alumnos. Todos estos aspectos necesitan ser tenidos en cuenta en el momento de elaboración del currículo; pero también, requieren el máximo cuidado en la fase de implantación del currículo. En los ítems G, H, I de la Tabla 6 apreciamos claras deficiencias en las leyes excepto en la LOGSE.

Finalmente, solo una gobernanza de calidad, un adecuado diseño, formulación e implementación de políticas, puede generar políticas de calidad sobre el sistema educativo.

Algunos de los rasgos de esa gobernanza de calidad tienen que ver con

establecer con claridad las prioridades, conceder importancia a la selección de los responsables de las políticas, establecer mecanismos de responsabilidad, promover y emplear el conocimiento y la investigación para una mejor formulación de las políticas, promover la participación y establecer diferentes fórmulas para compartir con los actores principales el conocimiento sobre las políticas y sobre su implementación.

(López Rupérez, 2020, p. 158)

Nuestro análisis redundante en esta cuestión; la mayor debilidad de las leyes educativas reside en su fase de desarrollo e implementación. Ambas están claramente relacionadas, en la medida en que no hay planificación ni sistematicidad, ni se incluye a todos los afectados ni se consulta lo suficiente, ni los docentes, ni los centros ni las administraciones en sus diferentes niveles de responsabilidad pueden hacer suyos los ideales que la norma propugna.

Por otra parte, todos los aspectos señalados plantean la necesidad de que las políticas educativas no tengan un único sentido, de arriba abajo, pues sabemos que esos procesos no logran los efectos deseados. Las políticas educativas deben ser carreteras de doble sentido y llenas de puentes que conecten los diferentes niveles para que todos los agentes implicados y todas las decisiones transiten con fluidez. El análisis de los elementos que aparecen en la tabla 6 no debe ser concebidos como aspectos aislados, entre ellos se debería realizar un ciclo que permitiera generar alineamientos y sinergias entre el continuo desarrollo del currículo, currículo, implementación y evaluación para iniciar de nuevo el desarrollo de acuerdo con lo propuesto por Egido Gálvez (2022).

Es un tópico justificar los cambios curriculares por las transformaciones que se producen en la sociedad; en este sentido, la escuela está un paso atrás con respecto a la sociedad; sin embargo, debemos alterar esa lógica. Más bien los protagonistas del cambio social son aquellos

que salen del sistema educativo; así pues, la escuela es quien educa a quienes lideran los cambios sociales porque “la escuela es el modelo más elevado de la vida social” (Bachelard, 1978, p. 28).

Los resultados a los que hemos llegado respecto al objetivo general de nuestra investigación, analizar las leyes orgánicas de educación de España a la luz de las políticas educativas curriculares presentes en cada una de ellas para determinar sus puntos fuertes y débiles ha quedado recogido los gráficos de la Tabla 5. En este sentido podemos concluir que la política curricular de las leyes educativas en España no ha llegado al centro de la educación. Podemos considerar que este resultado negativo hace que la investigación carezca de valor. Sin embargo, reconocer las deficiencias es tan importante como valorar los aciertos pues solo así podremos rectificar y avanzar hacia la mejora.

Nuestro trabajo, como les sucede a los protagonistas de la novela de Verne, no está exento de limitaciones. La primera de ellas obedece al tiempo, así como había una fecha para que los protagonistas de la novela de Verne iniciaran el descenso por el cráter del Sneffels, nosotros también comenzamos nuestra investigación después de un periodo de formación y aprendizaje. Sin embargo, nuestro viaje tenía una fecha límite. No obstante, hemos intentado explorar todo lo que ese periodo nos ha permitido.

En segundo lugar, la extensión también ha constituido una limitación. Por razones de espacio no se ha podido analizar la implantación de las distintas leyes a través de los correspondientes Decretos en las diferentes Comunidades Autónomas. De haber sido posible se tendría una visión más completa; es más, se podría llegar a cómo los centros reciben esos decretos y los incorporan hasta el nivel nano del sistema educativo, el aula.

Por otra parte, nos hemos encontrado con limitaciones materiales. Las publicaciones y referencias sobre el currículo son inabarcables, podemos señalar que han experimentado un incremento exponencial en los últimos cinco años. Hemos tenido que realizar una selección de ellos al igual que nuestros viajeros prepararon sus maletas. Incluso, a lo largo del trabajo hemos

ido perdiendo algunos, bien porque nos desviaban de nuestro objetivo bien porque nos impedían avanzar.

Finalmente, somos conscientes de que podíamos haber elegido otros caminos, podíamos haber establecido otros marcos incluso habernos detenido en otras capas curriculares, el resultado hubiera sido diferente. Sin embargo, en cada investigador hay una serie de aspectos subjetivos, motivaciones internas e intereses personales que condicionan esa investigación. Todas esas apuestas personales son las que hacen grande a la ciencia.

En cuanto a las líneas futuras de investigación consideramos necesario profundizar en el análisis comparado de la implantación de los currículos en las diferentes Comunidades Autónomas con una valoración posterior de los resultados de los principales indicadores educativos para cada periodo de vigencia de cada una de las leyes. De esta manera se tendría un mapa de resultados que estaría vinculado a diferentes políticas curriculares. A partir de ahí, se podrían extraer buenas prácticas en la implementación de los currículos que podrían orientar las decisiones que cada Comunidad Autónoma tuviera que tomar en función de su situación y sus características.

Esta línea podría extenderse puesto que, en un contexto de internacionalización y globalización crecientes, también sería importante realizar un análisis comparado de las políticas curriculares en España con otros países tanto del ámbito europeo como de otros más alejados.

En este momento, volvemos a la superficie del globo terráqueo. Es el inevitable momento de recordar que la novela *Viaje al centro de la Tierra* no alcanza su objetivo. Sus protagonistas no logran encontrar la ruta para conseguir su objetivo, entraron por Islandia y salieron por Italia. El centro no se consiguió; además, lo que se encontraron difería mucho de lo que las teorías científicas afirmaban sobre el interior del globo terráqueo. ¿Nos ha pasado esto con el currículo educativo? ¿Los sucesivos cambios en la regulación del currículo logran acercarnos al centro de la educación? ¿Puede que tan solo persigamos una utopía o una quimera?

Hemos intentado llegar a ese horizonte que siempre se escapa, a ese futuro que siempre es proyecto, que no conoceremos pero que estamos construyendo. Por eso, la mejor manera es que nos consideren unos “buenos antepasados” (Krznaric, 2022), que lo que podamos hacer por la educación, por la enseñanza y el aprendizaje lo hagamos aquí y ahora.

## 5. Referencias

### 5.1. Referencias generales

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2014). *Un currículo para el siglo XXI: Desafíos, tensiones y cuestiones abiertas*. Investigación y prospectiva en Educación UNESCO, Paris. [Documentos de Trabajo ERF, Nº 9].
- Amadio, M., Opertti, R., & Tedesco, J. C. (2015). *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. UNESCO-IBE.
- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En J. F. Angulo Raco, & N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Currículum* (págs. 17-29). Aljibe.
- Apple, M. (2020). Prólogo. En W. Au, *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila Editores.
- Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Bachelard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Paidós.
- Bachelard, G. (1981). *El nuevo espíritu científico*. Editorial Nueva Imagen.
- Beyer, L., & Liston, D. (2001). *El currículo en conflicto. Perspectivas sociales, propuestas educativas y reforma escolar progresista*. Akal.
- Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.
- Bolaños, G., & Molina, Z. (2007). *Introducción al currículo*. EUNED.
- Botía, B. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación educativa*, 13, 8-25.
- Cabrera Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica general del sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.

- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje. En J. L. Rodríguez-Illera, *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona.
- Coll, C., & Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa*.
- Darling-Hammond, L. (2006). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Ariel.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Digón Requeiro, P. (2003). La Ley Orgánica de Calidad de la Educación: análisis de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (1).
- Englund, T. (1991). Replanteamiento de la historia del currículum: hacia una nueva orientación teórica. *Revista de Educación*, núm. 295, 113-132.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnama, M., & Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza.
- Foces, J. (2018). Educación y desigualdades territoriales en España. *Cuadernos de pensamiento político*, 60, 37-55.
- Frías del Val, A. S. (2007). El currículo escolar y la descentralización en España. *Revista de Educación*, nº 343, 199-221.
- Gavari Lisi, E. (2016). Las reformas curriculares del siglo XXI en perspectiva histórica. *Movimiento. Revista de educação*, ano 3, núm. 4, 24-53.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- González Ortega, M. P., & Lozano Salinas, J. M. (2021). La organización del currículo. En A. Asegurado garrido, & M. G. Jesús, *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (págs. 43-68). ANELE.

- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 7-37.
- Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Transforming teaching. Learning and Assessment for Competence-Based Curricula*. UNESCO-IBE.
- Hamilton, D. (1981). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista de Educación*, núm. 295., 187-205.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Krznaric, R. (2022). *El buen antepasado*. Capitan Swing Libros.
- López Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea.
- López Rupérez, F. (2021). Prólogo. En A. Asegurado Garrido, & J. Marrodán Gironés, *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (págs. 7-13). ANELE-USIE.
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía*, año 80, nº 281, 55-68.
- Luengo Horcajo, F., Hernández-Ortega, J., Clavijo Ruiz, M., & Gómez Alfonso, J. A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida. *Avances en Supervisión Educativa*, 1-46.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello, *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. (págs. 25-42). Autores de Argentina.
- Mallada Bolea, L. M. (2016). La LOMCE: Análisis y estudio. *Supervisión* 21 (40).
- Marchena González, C. (2021). Presentación. En J. Moya Otero, & F. (. Luengo Horcajo, *Educación para el siglo XXI. reformas y mejoras. LOMLOE: De la norma al aula*. Grupo Anaya.

- Marchesi, Á. (2020). La LOGSE en la educación española. Breve relato de un cambio histórico. *Avances en Supervisión Educativa* 33, 1-34.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. IBE.
- Marrodán Gironés, J. (2014). La LOMCE: Reforma educativa o anécdota normativa. *Supervisión* 21, 32.
- Martín Ortega, E. (1998). El papel del currículo en la reforma educativa española. *Investigación en la escuela, nº 36*, 31-49.
- Montero Alcaide, A. (2021a). Currículo y Autonomía Pedagógica. Enseñanzas Mínimas, Comunes y Currículo Básico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 23-36.
- Montero Alcaide, A. (2021b). *Todas las reformas la reforma. La LOMLOE (2020) y los sucesivos cambios tras la LOE (2006)*. Eduforma: Editorial MAD.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Moya Otero, J., & Luengo Horcajo, F. (. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE: De la norma al aula*. Grupo Anaya.
- Negrín Medina, M. A., & Marrero Galván, J. J. (2021). La nueva Ley de Educación (LOMLOE) ante los objetivos de desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y el reto de la COVID-19. *Avances en Supervisión Educativa*.
- OCDE. (1991). *Escuelas y calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Paidós-MEC.
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *The future of education and skills: the future we want*.
- OCDE. (2020). *What students learn matters: Towards a 21 st century curriculum*.
- OCDE. (2020). *Curriculum overload. A Way Forward*. OECD Publishing.
- Operti, R. (2021). *Diez pistas para repensar el currículum*. UNESCO-IBE.

- Opertti, R., Bueno, C., & Arsendeau, P. (2021). *El currículo como espíritu y materia de la educación*. UNESCO-IBE.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea.
- Puelles Benítez, M. (2008). *Elementos de Política de la Educación*. UNED.
- Reimers, F. M. (2021). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. Narcea.
- Red por el Diálogo Educativo. (2020). Perspectivas y retos del currículo escolar correspondiente a la enseñanza obligatoria. En J. Moya Otero, & J. M. Valle López, *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas* (págs. 15-34). ANELE.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. UNESCO-OIE.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Su, S.-W. (2012). The various Concepts of Curriculum and the Factors Involved in Curricula-making. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 3, Nº1, 153-158.
- Tedesco, J. C., Opertti, R., & Massimo, A. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE.
- Tiana Ferrer, A. (2010). A la búsqueda del consenso en educación: la experiencia de la LOE. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 12.
- Tiana Ferrer, A. (2016). ¿Cómo piensa un académico que se hace una ley y cómo se hace una ley realmente? Reflexiones a partir de la intrahistoria de la ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. *Historia y memoria de la educación*, 3, 71-97.
- Torres Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Morata.

Tröhler, D. (2017). La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Porfesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 202-232.

Tyler, R. (1973). *principios básicos del currículum*. Troquel.

Úbeda, J. (2020). Un currículum para nuestro presente. Breve esbozo y justificación. En J. Moya Otero, & V. L. M., *La reforma del currículum escolar: ideas y propuestas* (págs. 63-71). ANELE-REDE.

UN (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.

UN. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible.

UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.

UNESCO-IBE. (2018). *Curriculum Glossary Terminology*. IBE International Bureau of Education UNESCO.

Viñao, A. (2016). La ley Orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013: ¿una reforma más? *Historia y memoria de la Educación*, 3, 137-170.

Wasenberg, J. (2014). *A más cómo, menos por qué. 747 reflexiones con la intención de comprender lo fundamental, lo natural y lo cultural*. Tusquets.

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículum escolar*. Santillana.

## **5.2. Referencias legislativas**

D. O. U. E. Diario Oficial de la Unión Europea (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (30/12/2006). Bruselas.

D. O. U. E. Diario Oficial de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. (04/06/2018). Bruselas.

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 29 de diciembre de 1978, núm. 311

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. *Gaceta de Madrid*, 10 de septiembre de 1857.

Ley de la Jefatura del Estado español de 20 septiembre de 1938, sobre reforma de la Enseñanza Media. *Boletín Oficial del Estado*, 23 de septiembre de 1938.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106 de 4 de abril de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013.

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*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Real Decreto 986/1991, de 14 de junio por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 161, de 26 de junio de 1991.

Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 154, de 28 de junio de 2003.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 167, de 14 de julio de 2006.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.

## 6. Anexos

### Anexo 1

#### *Comparación de las competencias clave en el Marco de Referencia Europeo de 2006 y 2018*

<b>COMPETENCIAS CLAVE (2006)</b>	<b>COMPETENCIAS CLAVE (2018)</b>
Comunicación en lengua materna	Competencia en lectoescritura
Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia multilingüe
Competencia matemática y competencia en ciencia y tecnología	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia, tecnología e ingeniería
Competencia digital	Competencia digital
Aprender a aprender	Competencia personal, social y de aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Competencia emprendedora
Conciencia y expresión culturales	Competencia en conciencia y expresión culturales

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 2

### *Desarrollo normativo del currículo de la LOGSE para las diferentes etapas educativas*

	ENSEÑAS MÍNIMAS	CURRÍCULO
EDUCACIÓN INFANTIL	Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos del currículo de la educación infantil.	Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.
EDUCACIÓN PRIMARIA	Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.	Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.	Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.
BACHILLERATO	Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato	Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 3

*Estructura curricular de los RRDD de desarrollo de las enseñanzas mínimas de la LOGSE para las diferentes etapas educativas*

---

**ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LAS  
ENSEÑANZAS MÍNIMAS**

---

Objetivos generales de la etapa

Contenidos

Métodos pedagógicos

Criterios de evaluación

---

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 4

Áreas/materias establecidas en los RRDD de desarrollo curricular de la LOGSE para las diferentes etapas educativas

<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	<b>BACHILLERATO</b>	
Áreas o ámbitos de experiencia	Áreas	Áreas	Materias	
Identidad y autonomía personal Medio físico y social Comunicación y representación	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural Educación Artística Educación Física Lengua Castellana y literatura Lenguas extranjeras Matemáticas	Ciencias de la Naturaleza Ciencias Sociales. Geografía e Historia Educación Física Educación Plástica y Visual Lengua Castellana y literatura Lenguas Extranjeras Matemáticas (con dos variedades) Música Tecnología	Materias comunes	
			Primer curso	Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura I Lengua extranjera I
				Segundo curso
			Primer curso	Modalidad de Artes
				Dibujo Artístico I Dibujo Técnico Volumen
				Segundo curso
			Primer curso	Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud
				Biología y geología Física y química Matemáticas I

Segundo curso  
 Biología  
 Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente  
 Dibujo técnico  
 Física  
 Matemáticas II  
 Química

Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales

Primer curso  
 Economía  
 Griego  
 Historia del Mundo Contemporáneo  
 Latín I  
 Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales

Segundo curso  
 Economía y Organización de Empresas  
 Geografía  
 Historia del arte  
 Historia de la Filosofía  
 Latín II  
 Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II

Modalidad de Tecnología

Primer curso  
 Física y química  
 Matemáticas I  
 Tecnología industrial

Segundo curso  
 Dibujo Técnico  
 Electrotecnia  
 Física  
 Matemáticas II  
 Mecánica  
 Tecnología Industrial II

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 5

### *Desarrollo normativo del currículo de la LOCE para las diferentes etapas educativas*

EDUCACIÓN INFANTIL	Real Decreto 829/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Infantil.
EDUCACIÓN PRIMARIA	Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria.
BACHILLERATO	Real Decreto 832/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes del Bachillerato.

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 6

*Estructura curricular de la LOCE*

---

**ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LAS ENSEÑANZAS  
MÍNIMAS**

---

Objetivos generales de la etapa

Contenidos

Métodos pedagógicos

Criterios de evaluación

---

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 7

Áreas/materias establecidas en los RRDD de desarrollo curricular de la LOCE para las diferentes etapas educativas

EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	BACHILLERATO
Áreas curriculares	Áreas	Asignaturas	Asignaturas
El conocimiento y control de su propio cuerpo. La autonomía personal.	Ciencias, Geografía e Historia	Biología y Geología.	Asignaturas comunes
El descubrimiento del entorno y la convivencia con los demás.	Educación Artística.	Ciencias de la Naturaleza.	Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura I Lengua y literatura de la correspondiente comunidad autónoma I Lengua extranjera I Sociedad, Cultura y Religión
Desarrollo del lenguaje y de las habilidades comunicativas.	Educación Física.	Cultura clásica.	
Representación numérica.	Lengua castellana.	Educación Física.	Historia de España Historia de la Filosofía y de la Ciencia Lengua castellana y Literatura II Lengua y Literatura de la correspondiente comunidad autónoma II Lengua extranjera II
La expresión artística y la creatividad.	Lengua oficial de la comunidad autónoma, en su caso.	Educación Plástica.	
	Lengua extranjera.	Ética.	Primer curso
	Matemáticas.	Física y Química.	
	Sociedad, Cultura y religión.	Geografía e Historia.	Segundo curso
		Latín.	
		Lengua castellana y Literatura.	Asignaturas específicas de la modalidad de Artes
		Lengua oficial propia y Literatura de la comunidad autónoma, en su caso.	
		Lenguas extranjeras.	
		Matemáticas.	
		Música.	
		Tecnología.	
		Sociedad, Cultura y Religión.	

---

Dibujo Artístico I  
Dibujo Artístico II  
Dibujo Técnico I  
Dibujo Técnico II  
Fundamentos de Diseño,  
Historia del Arte  
Imagen  
Técnicas de Expresión  
Gráfico-Plástica  
Volumen

---

Asignaturas específicas de la  
modalidad de Ciencias y  
Tecnología

---

Biología y Geología  
Biología  
Ciencias de la Tierra y  
Medioambientales  
Dibujo Técnico I  
Dibujo Técnico II  
Electrotecnia  
Física y Química  
Física,  
Matemáticas I  
Matemáticas II  
Mecánica  
Química  
Tecnología Industrial I  
Tecnología Industrial II  
Tecnologías de la  
Información y de la  
Comunicación

---

Modalidad de Humanidades  
y Ciencias Sociales

---

Economía  
Economía y Organización de  
Empresas  
Geografía  
Griego I  
Griego II  
Historia del Arte  
Historia del Mundo  
Contemporáneo  
Historia de la Música  
Latín I  
Latín II  
Matemáticas Aplicadas a las  
Ciencias Sociales I  
Matemáticas  
Aplicadas a las Ciencias  
Sociales II

---

---

Segunda  
Lengua extranjera

---

Materias optativas

---

Reguladas por las  
administraciones educativas

---

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 8

*Competencias clave de la UE y competencias básicas en la LOE*

<b>Competencias clave de la UE</b>	<b>Competencias básicas LOE</b>
Comunicación en la lengua materna	Competencia en comunicación lingüística
Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia matemática
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
Competencia digital	Tratamiento de la información y competencia digital
Aprender a aprender	Competencia social y ciudadana
Competencias sociales y cívicas	Competencia cultural y artística
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Competencia para aprender a aprender
Conciencia y expresión culturales	Autonomía e iniciativa personal

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 9

### *Desarrollo normativo del currículo de la LOE para las diferentes etapas educativas*

EDUCACIÓN INFANTIL	REAL DECRETO 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
EDUCACIÓN PRIMARIA	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
BACHILLERATO	Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 10

*Elementos curriculares de la LOE*

---

**ELEMENTOS DEL CURRÍCULO DE LAS  
ENSEÑANZAS MÍNIMAS**

---

Objetivos

Competencias Básicas

Contenidos

Métodos pedagógicos

Criterios de evaluación

Atención a la diversidad

---

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 11

Áreas/materias establecidas en los RRDD de desarrollo curricular de la LOE para las diferentes etapas educativas

EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	BACHILLERATO
Áreas	Áreas de conocimiento	Materias	Materias
Conocimiento de sí mismo y autonomía personal Conocimiento del entorno Lenguajes: Comunicación y representación	Conocimiento del medio natural, social y cultural. Educación artística. Educación física. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera. Matemáticas. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.	De los cursos primero a tercero: Ciencias de la naturaleza. Ciencias sociales, geografía e historia. Educación física. Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación plástica y visual. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera. Matemáticas. Música. Tecnologías. Materias optativas dependientes de las Administraciones educativas  Cuarto curso: Ciencias sociales, geografía e historia. Educación ético-cívica. Educación física. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua	Materias comunes  Ciencias para el mundo contemporáneo. Educación física. Filosofía y ciudadanía. Historia de la filosofía. Historia de España. Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura. Lengua extranjera.  Materias de la modalidad de Artes a) Artes plásticas, imagen y diseño Cultura audiovisual. Dibujo artístico I y II. Dibujo técnico I y II. Diseño. Historia del arte. Técnicas de expresión gráfico-plástica. Volumen. b) Artes escénicas, música y danza Análisis musical I y II. Anatomía aplicada. Artes escénicas. Cultura audiovisual. Historia de la música y de la danza. Literatura universal. Lenguaje y práctica musical.  Materias de la modalidad de la modalidad de Ciencias y Tecnología  Biología. Biología y geología. Ciencias de la Tierra y medioambientales.

cooficial y literatura.	Dibujo técnico I y II.
Matemáticas.	Electrotecnia.
Primera lengua extranjera.	Física.
	Física y química.
	Matemáticas I y II.
	Química.
A elegir tres entre:	Tecnología industrial I y II.
Biología y geología.	Materias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales
Educación plástica y visual.	Economía.
Física y química.	Economía de la empresa.
Informática.	Geografía.
Latín.	Griego I y II.
Música.	Historia del arte.
Segunda lengua extranjera.	Historia del mundo contemporáneo.
Tecnología.	Latín I y II.
	Literatura universal.
Materias optativas dependientes de las Administraciones educativas	Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I y II.
	Materias optativas
	Reguladas por las administraciones educativas

*Nota.* Elaboración propia a partir RRDD.

## Anexo 12

*Competencias clave establecidas en la LOMCE, artículo 2.2*

---

### **COMPETENCIAS CLAVE LOMCE**

---

1. Comunicación lingüística
  2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
  3. Competencia digital
  4. Aprender a aprender
  5. Competencias sociales y cívicas
  6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor
  7. Conciencia y expresiones culturales
- 

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 13

### *Desarrollo normativo del currículo de la LOMCE para las diferentes etapas educativas*

EDUCACIÓN INFANTIL	No se realizaron cambios con respecto la LOE
EDUCACIÓN PRIMARIA	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO	Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 14

*Elementos curriculares de la LOMCE*

---

**ELEMENTOS DEL CURRÍCULO EN LA LOMCE**

---

Objetivos

Competencias

Contenidos

Metodología didáctica

Estándares y resultados de aprendizaje evaluables

Criterios de evaluación

---

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 15

*Clasificación de las asignaturas y su marco competencial en la LOMCE*

<b>TIPO ASIGNATURA</b>	<b>ELEMENTOS DEL CURRÍCULO</b>	<b>GOBIERNO</b>	<b>COMUNIDADES AUTÓNOMAS</b>	<b>CENTRO docente</b>
ASIGNATURAS TRONCALES	CONTENIDOS	Determina	Complementa	Complementa
	ESTÁNDARES APRENDIZAJE	Determina		
	CRITERIOS EVALUACIÓN	Determina	Complementa	
	HORARIO	Horario mínimo	Horario máximo	Determina carga horaria
	METODOLOGÍA		Recomienda	Diseña e implementa
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS	CONTENIDOS		Establece	Complementa
	ESTÁNDARES APRENDIZAJE	Determina		
	CRITERIOS EVALUACIÓN		Complementa	
	HORARIO		Establece	Determina carga horaria
	METODOLOGÍA		Recomienda	Diseña e implementa
ASIGNATURAS LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA	CONTENIDOS		Establece	Complementa
	ESTÁNDARES APRENDIZAJE		Establece	
	CRITERIOS EVALUACIÓN		Establece	
	HORARIO		Establece	Determina carga horaria
	METODOLOGÍA		Establece	Diseña e implementa

*Nota.* Elaboración propia.

Áreas/materias establecidas en los RRDD de desarrollo curricular de la LOMCE para las diferentes etapas educativas

EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	BACHILLERATO
Áreas	Materias	Materias
Asignaturas troncales: Ciencias de la naturaleza Ciencias Sociales Lengua Castellana y Literatura Primera lengua extranjera	<b>Asignaturas troncales primer curso:</b> Biología y Geología Geografía e Historia Lengua castellana y Literatura Matemáticas Primera lengua Extranjera	MODALIDAD CIENCIAS <b>Asignaturas troncales</b> Primer curso: Filosofía. Lengua Castellana y Literatura I. Matemáticas I. Primera Lengua Extranjera I. Biología y Geología. Dibujo Técnico I. Física y Química.
Asignaturas específicas: Educación Física Religión o valores Sociales y Cívicos Educación Artística Segunda Lengua Extranjera	<b>Asignaturas troncales segundo curso:</b> Física y Química Geografía e Historia Lengua castellana y Literatura Matemáticas Primera Lengua Extranjera	Segundo curso: Historia de España. Lengua Castellana y Literatura II. Matemáticas II. Primera Lengua Extranjera II. Biología. Dibujo Técnico II.
Asignaturas de libre configuración autonómica: Lengua Cooficial y Literatura	<b>Asignaturas troncales tercer curso:</b> Biología y Geología Física y Química Geografía e Historia Lengua castellana y Literatura Primera Lengua Extranjera Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas académicas o matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas <b>Asignaturas específicas para los cursos de primero a tercero:</b> Educación Física Religión o Valores Éticos Cultura Clásica. Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial Música. Segunda Lengua Extranjera. Tecnología.	Física. Geología. Química. MODALIDAD HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES <b>Asignaturas troncales</b> Primer curso: Filosofía. Lengua Castellana y Literatura I. Primera Lengua Extranjera I. Itinerario de Humanidades, Latín I. Itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I. Economía. Griego I. Historia del Mundo Contemporáneo. Literatura Universal.
	<b>Cuarto curso orientación Bachillerato</b> Asignaturas Troncales: Geografía e Historia	Segundo curso:

---

<p>Lengua castellana y Literatura  Matemáticas Orientadas a las enseñanzas académicas  Primera Lengua Extranjera  Biología y geología  Economía  Física y Química  Latín</p> <p><b>Cuarto curso orientación Formación Profesional</b>  Asignaturas troncales:  Geografía e Historia.  Lengua Castellana y Literatura.  Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas.  Primera Lengua Extranjera.  Ciencias Aplicadas a la Actividad Profesional.  Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.  Tecnología.  Para las dos opciones asignaturas específicas:  Artes Escénicas y Danza.  Cultura Científica.  Cultura Clásica.  Educación Plástica, Visual y Audiovisual.  Filosofía.  Música.  Segunda Lengua Extranjera.  Tecnologías de la Información y la Comunicación.  Religión o Valores Éticos</p> <p><b>Asignaturas de libre configuración autonómica</b></p>	<p>Historia de España.  Lengua Castellana y Literatura II.  Primera Lengua Extranjera II.  Itinerario de Humanidades, Latín II.  Itinerario de Ciencias Sociales, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II.  Economía de la Empresa.  Geografía.  Griego II.  Historia del Arte.  Historia de la Filosofía  MODALIDAD ARTES</p> <p><b>Asignaturas troncales</b>  Primer curso:  Filosofía.  Fundamentos del Arte I.  Lengua Castellana y Literatura I.  Primera Lengua Extranjera I.  Cultura Audiovisual I.  Historia del Mundo Contemporáneo.  Literatura Universal.</p> <p>Segundo curso:  Fundamentos del Arte II.  Historia de España.  Lengua Castellana y Literatura II.  Primera Lengua Extranjera II.  Artes Escénicas.  Cultura Audiovisual II.  Diseño.</p> <p><b>Asignaturas específicas</b> Primer curso:  Análisis Musical I.  Anatomía Aplicada.  Cultura Científica.  Dibujo Artístico I.  Dibujo Técnico I,  Dibujo Técnico I  Lenguaje y Práctica Musical.  Religión.  Segunda Lengua Extranjera I.  Tecnología Industrial I.  Tecnologías de la Información y la Comunicación I.  Volumen.</p>
---	---

---

---

Segundo curso:  
Análisis Musical II.  
Ciencias de la Tierra y del  
Medio Ambiente.  
Dibujo Artístico II.  
Dibujo Técnico II.  
Fundamentos de  
Administración y Gestión.  
Historia de la Filosofía  
Historia de la Música y de la  
Danza.  
Imagen y Sonido.  
Psicología.  
Religión.  
Segunda Lengua Extranjera II.  
Técnicas de Expresión Gráfico-  
Plástica.  
Tecnología Industrial II.  
Tecnologías de la Información  
y la Comunicación II.  
**Asignaturas de libre  
configuración autonómica**

---

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 17

### *Desarrollo normativo del currículo de la LOMLOE para las diferentes etapas educativas*

---

EDUCACIÓN INFANTIL	Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.
EDUCACIÓN PRIMARIA	Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
EDUCACIÓN SECUNDARIA	Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
BACHILLERATO	Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

---

*Nota.* Elaboración propia.

Anexo 18

*Estructura curricular de los RRDD de desarrollo de la LOMLOE*

---

**ELEMENTOS CURRICULARES LOMLOE**

---

Objetivos

Competencias clave

Descriptoros

Competencias específicas

Criterios de evaluación

Saberes básicos

Situaciones de aprendizaje

---

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 19

### *Relación de competencias clave en la LOMLOE*

- 
1. Competencia en comunicación lingüística

---

  2. Competencia plurilingüe.

---

  3. Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería

---

  4. Competencia digital

---

  5. Competencia personal, social y de aprender a aprender

---

  6. Competencia ciudadana

---

  7. Competencia emprendedora

---

  8. Competencia en conciencia y expresión culturales

---

*Nota.* Elaboración propia.

*Áreas/materias establecidas en los RRDD de desarrollo curricular de la LOMLOE para las diferentes etapas educativas*

<b>EDUCACIÓN INFANTIL</b>	<b>EDUCACIÓN PRIMARIA</b>	<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	<b>BACHILLERATO</b>
Áreas	Áreas	Materias	Materias
Crecimiento en Armonía Descubrimiento y Exploración del Entorno Comunicación y Representación de la Realidad	Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, que se podrá desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. Educación Artística, que se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra. Educación Física. Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. Lengua Extranjera. Matemáticas. Educación en Valores Cívicos y Éticos (en un curso del tercer ciclo) Las administraciones educativas podrán añadir una segunda lengua extranjera, otra lengua cooficial y/o un área de carácter transversal	De primero a tercero: Biología y Geología. Educación Física. Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Física y Química. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. Lengua Extranjera. Matemáticas. Música. Tecnología y Digitalización  Materias optativas: Trabajo monográfico Proyecto interdisciplinar Colaboración Servicio Comunidad Cultura Clásica Segunda lengua extranjera  Cuarto curso:  Educación Física. Geografía e Historia. Lengua Castellana y Literatura y, si la	<b>Materias comunes</b> Primer curso: Educación Física Filosofía Lengua Castellana y Literatura I Lengua Cooficial y Literatura I Lengua extranjera I  Segundo curso: Historia de España. Historia de la Filosofía. Lengua Castellana y Literatura II y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura II. Lengua Extranjera II.  <b>Materias específicas</b> <b>MODALIDAD DE ARTES</b> Vía Artes Plásticas, Imagen y Diseño Primer curso: Dibujo Artístico I Cultura Audiovisual Dibujo Técnico aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño I Segundo curso: Dibujo Técnico Aplicado a las Artes Plásticas y al Diseño II. Diseño. Fundamentos Artísticos. Técnicas de Expresión Gráfico-plástica.  Vía de Música y Artes Escénicas Primer curso: Análisis Musical I. Artes Escénicas I. Coro y Técnica Vocal I.

---

<p>hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. Lengua Extranjera. Matemáticas A o Matemáticas B, en función de la elección de cada estudiante Biología y Geología. Digitalización. Economía y Emprendimiento. Expresión Artística. Física y Química. Formación y Orientación Personal y Profesional. Latín. Música. Segunda Lengua Extranjera. Tecnología Materias optativas dependiendo de la administración educativa Educación en Valores Cívicos y éticos en algún curso</p>	<p>Cultura Audiovisual. Lenguaje y Práctica Musical. Segundo curso: Análisis Musical II. Artes Escénicas II. Coro y Técnica Vocal II. Historia de la Música y de la Danza. Literatura Dramática. MODALIDAD DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍA Primer curso: Matemáticas I Biología, geología y ciencias Ambientales Dibujo Técnico I Física y Química Tecnología e ingeniería I Segundo curso: Matemáticas II Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II Biología. Dibujo Técnico II. Física. Geología y Ciencias Ambientales. Química. Tecnología e Ingeniería II.</p> <p>MODALIDAD GENERAL Primer curso: Matemáticas generales Economía, Emprendimiento y actividad Empresarial Segundo curso: Ciencias generales Movimientos culturales y Artísticos</p> <p>MODALIDAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES Primer curso: Latín I Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I Economía. Griego I. Historia del Mundo Contemporáneo.</p>
--	---

---

---

Latín I.  
Literatura Universal.  
Segundo curso:  
Latín II  
Matemáticas Aplicadas a las  
Ciencias Sociales II  
Empresa y Diseño de  
Modelos de Negocio.  
Geografía.  
Griego II.  
Historia del Arte.  
Las administraciones  
educativas incorporarán  
materias optativas

---

*Nota.* Elaboración propia.