La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional

Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective

Dra. Inmaculada EGIDO GÁLVEZ. Catedrática. Universidad Complutense de Madrid *(miegido@ucm.es).*

Resumen:

En los últimos años, muchos países y organismos internacionales han dedicado importantes esfuerzos a diseñar un currículo escolar que responda a las necesidades formativas propias del siglo XXI. En España, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) ha planteado también la renovación del currículo como un elemento clave para la modernización del sistema educativo. Este trabajo pretende analizar en perspectiva comparada la reforma curricular española, con el fin de valorar si se encuentra alineada con las tendencias de cambio vigentes en el panorama internacional y, a la luz de lo aprendido en otros países, detectar las condiciones que debe cumplir para alcanzar con éxito su propósito. Para ello, se ha elaborado un marco de análisis comparativo basado en las publicaciones de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) y la UE (Unión Europea) sobre este tema y en diversos estudios comparados sobre reformas curriculares recientes en todo el mundo. Los resultados muestran que, en lo que se refiere al enfoque y la arquitectura del modelo curricular de la educación obligatoria, la reforma española sigue las recomendaciones de los organismos internacionales y comparte en gran medida las características de las reformas emprendidas en muchos países de nuestro entorno. Sin embargo, es posible detectar también algunas diferencias relevantes en cuanto a la estrategia adoptada para el cambio y a los agentes implicados en él, que deberían ser consideradas, pues podrían llegar a traducirse en obstáculos para el logro de los objetivos previstos.

Descriptores: currículo, reforma educativa, política de la educación, educación comparada e internacional, España.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 17-12-2021.

Cómo citar este artículo: Egido Gálvez, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional | *Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective. Revista Española de Pedagogía, 80* (281), 175-191. https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-10

Abstract:

In recent years, many countries and international organizations have devoted significant efforts to designing a school curriculum that responds to the educational needs of the 21st century. In Spain, the LOMLOE (Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education) has also proposed the renewal of the curriculum as a key element for the modernization of the education system. The aim of this paper is to analyze the Spanish curriculum reform from a comparative perspective, in order to assess whether it is in line with the current trends of change on the international scene and to detect the conditions that must be met to successfully achieve its purpose, in the light of what has been learned in other countries. To this end, a comparative analysis framework has been developed based on UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) and EU (European Union) publications on this subject and on various comparative studies on recent curriculum reforms around the world. The results show that, in terms of the approach and architecture of the curricular model of the compulsory education, the Spanish reform follows the recommendations of international organizations and shares to a large extent the characteristics of the reforms undertaken in many countries around us. However, it is also possible to detect some relevant differences in terms of the strategy adopted for the change and the agents involved in it, which should be considered, as they could become obstacles to the achievement of the pursued objectives.

Keywords: curriculum, educational reform, educational policy, comparative and international education, Spain.

1. Las reformas curriculares como respuesta a los retos del siglo XXI

El currículo escolar hace referencia a qué y cómo enseñar a las nuevas generaciones, cuestiones tan antiguas como las propias instituciones educativas, pero que resultan especialmente complejas en nuestros días. Todos los sistemas educativos se enfrentan en la actualidad al desafío de dar respuesta a las demandas de formación necesarias para un futuro que resulta difícil predecir, sin olvidar la importancia de preservar los saberes y valores que configuran el acervo cultural de la sociedad y que deben ser transmitidos en la escuela.

En las pasadas décadas, frecuentemente la respuesta a esas nuevas demandas sobre el sistema educativo trató de darse incorporando al currículo nuevas asignaturas y materias transversales, que vinieron a sumarse a los temas que el progreso en el conocimiento hacía necesario incluir en las disciplinas más tradicionales. Sin embargo, es evidente que no resulta posible seguir añadiendo indefinidamente nuevos contenidos al currículo, ya que esta estrategia conduce a que los estudiantes se enfrenten a lo largo de su escolaridad a un gran número de aprendizajes superficiales, pues no pueden ser abordados de otro modo por el profesorado en el tiempo disponible

(OECD, 2020a). Por esta razón, actualmente se plantea la necesidad de reconfigurar el currículo en profundidad, abandonando la lógica acumulativa de contenidos en la que se basaron las reformas pasadas y priorizando la adquisición de competencias por parte de los estudiantes como eje del nuevo modelo educativo (Egido, 2011).

De hecho, muchos países en todo el mundo han emprendido reformas curriculares para la etapa de educación obligatoria en las que desempeñan un rol central las competencias «básicas» o competencias «clave», concepto que implica la integración de conocimientos, habilidades y actitudes y que, por tanto, supone la búsqueda de fines de aprendizaje más ambiciosos que en el pasado (Reimers, 2021a). Por su parte, distintas agencias y Organismos Internacionales han realizado también un importante trabajo a este respecto y han definido distintos «marcos de competencias para el siglo XXI» para guiar la renovación del currículo. Probablemente, la aportación que mayor repercusión ha alcanzado es la de la OCDE, pero también es relevante la contribución de la UNESCO, desarrollada fundamentalmente a través de la Oficina Internacional de Educación, y la de la Unión Europea, que ha definido el Marco de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (López-Rupérez, 2020).

En España, 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) ha planteado la reforma del currículo como un elemento clave para la modernización del sistema educativo. En los documentos publicados por el Ministerio sobre el nuevo currículo se hace explícita la importancia de considerar la visión de los Organismos Internacionales y de los países de nuestro entorno. Así, se afirma que «una revisión detallada de las tendencias internacionales y de modelos de elaboración del currículo en otros países pueden servir de referencia para nuestro desarrollo curricular, una vez adaptados y contextualizados en nuestra realidad» (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2020a, p. 11). Se hace alusión al trabajo desarrollado por los tres organismos internacionales citados y se mencionan como modelos de éxito los casos de Portugal, Gales, Ontario y Estonia, así como, de manera más indirecta, Escocia.

Por esta razón, cobra sentido la idea de profundizar en la propuesta de cambio curricular que acompaña a la LOMLOE, analizándola en perspectiva internacional. ¿Está la reforma española alineada con las recomendaciones de los organismos internacionales y con las reformas realizadas en los países de nuestro entorno? ¿Qué nos puede enseñar la experiencia internacional sobre la reforma curricular? El propósito de este artículo es contribuir a responder a estas preguntas utilizando una perspectiva comparativa que, de manera indirecta, a partir de lo aprendido en otros sistemas, permita valorar las posibilidades de éxito de la reforma española y los desafíos a los que previsiblemente se enfrentará.

2. El marco para el análisis comparado de la reforma curricular

Con el fin de examinar la reforma del currículo planteada por la LOMLOE en

perspectiva internacional, se ha elaborado un marco de análisis comparativo a partir de la consulta de dos tipos de fuentes. Por una parte, se han considerado los informes y publicaciones de la UNESCO, la OCDE y la UE sobre el tema. Por otra, se han revisado diversos trabajos de investigación que ofrecen visiones comparadas sobre las reformas curriculares realizadas en los sistemas educativos de diferentes regiones del mundo en las dos últimas décadas.

En concreto, en el ámbito de los organismos internacionales, se ha profundizado en los criterios de análisis que utiliza la UNESCO para la comparación de marcos curriculares (Marope et al., 2017; Opertti et al., 2018), así como en las propuestas y recomendaciones de la Unión Europea sobre competencias clave (European Union, 2018; European Commission, 2018, 2020). En el caso de la OCDE se ha acudido a los documentos sobre el currículo enmarcados en el Proyecto sobre el Futuro de la Educación y las Competencias 2030 (OECD, 2018b, 2019, 2020a), incluyendo la revisión de las herramientas de análisis comparativo del currículo utilizadas en él, especialmente el Mapa del Contenido del Currículo (MCC) (OECD, 2020b). Por lo que se refiere a los estudios comparados sobre las reformas curriculares recientes, se han examinado trabajos centrados en el ámbito europeo, junto a otros que contemplan sistemas de otras regiones del mundo (Isaac et al., 2015; López-Rupérez, 2020; Priestley et al., 2021; Reimers, 2021a, 2021b).

A partir de la revisión de estos documentos, se ha creado un marco comparativo que contempla criterios referidos tanto al contenido como al proceso del cambio curricular, pues ambos resultan determinantes para el resultado final de la reforma (Fullan, 2016). En él se recogen un conjunto de parámetros e indicadores que, aunque en la práctica se encuentran estrechamente interconectados, pueden agruparse para su exposición en torno a cuatro grandes dimensiones (Tabla 1):

TABLA 1. Elementos para el análisis comparado de la reforma del currículo.

a) Contenido de la reforma	Enfoque curricular Arquitectura de la estructura curricular/Mapa de componentes del currículo
b) Marco contextual	Frecuencia de cambios en el sistema Estabilidad política y económica Necesidad percibida y consenso en torno al cambio
c) Estrategia para el diseño y la implementación	Procesos de consulta, participación y comunicación Experimentación previa Alineación con otras reformas en el sistema Planificación temporal y secuenciación de los cambios Previsión de recursos y apoyos necesarios
d) Implicación de los agentes clave para el cambio	Responsables políticos Administración educativa Centros docentes y equipos directivos Profesorado Estudiantes/familias

Fuente: Elaboración propia.

Los elementos contemplados se utilizan para contrastar la reforma iniciada en España con las tendencias predominantes en el ámbito internacional. Se pretende con ello detectar puntos de coincidencia y divergencia con las dinámicas de cambio y actualización curricular vigentes en otros sistemas educativos.

Es necesario puntualizar que la reforma curricular española se encuentra aún en fase de elaboración, por lo que los documentos considerados para el análisis son los que han aparecido hasta el momento de redactar estas líneas: la propia LOMLOE y el *Documento base para la reforma del currículo* (MEFP, 2020a), así como el *Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica* y la *Propuesta de Estructura Curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas* (MEFP, 2021a, 2021b). Una vez publicados los Reales Decretos sobre el currículo y completado el desarrollo legal de la reforma podrá abordarse una comparación más precisa con el marco internacional.

3. La reforma curricular de la LOMLOE en perspectiva internacional

En los siguientes apartados se exponen los principales resultados de la comparación, organizados en torno a las cuatro grandes dimensiones consideradas.

3.1. Contenido de la reforma: enfoque y arquitectura del modelo curricular

La reforma planteada por la LOMLOE apuesta por un enfoque competencial del currículo, siguiendo las recomendaciones de los organismos internacionales y la tónica internacional de las reformas realizadas en los sistemas educativos en la actualidad (Marope et al., 2017). En realidad, este enfoque no supone una novedad en España, pues desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) el aprendizaje competencial se incorporó a nuestro sistema educativo, al menos en el plano legal.

Concretamente, el marco competencial en el que se basa el nuevo currículo es el establecido en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea en 2018, organizado en torno a ocho competencias clave para el aprendizaje permanente (European Union, 2018). Otros países europeos han adoptado también este marco, con diferentes grados de flexibilidad, mientras un menor número de sistemas, como es el caso de Finlandia, ha optado por la elaboración de un marco nacional de competencias transversales inspirado en las aportaciones de la OCDE (Lavonen, 2021). En el currículo español se han introducido pequeñas variaciones en la denominación de algunas competencias, pero la conceptualización que se realiza de ellas es básicamente la misma que hace la Comisión Europea, contando de ese modo con el respaldo del trabajo realizado al respecto en las instituciones europeas (Valle, 2020).

Por lo que se refiere a la «arquitectura» del modelo, los componentes de la estructura curricular tras la reforma de la LOMLOE incluyen los perfiles de etapa y salida del estudiante, la definición de las áreas o materias de enseñanza, con sus correspondientes competencias específi-

cas, aprendizajes esenciales y criterios de evaluación, así como las orientaciones metodológicas y para la evaluación. En líneas generales, dichos componentes se encuentran presentes en buena parte de los países que han llevado a cabo reformas curriculares en los últimos años.

Así, en el caso de España, salvo por lo que se refiere a los perfiles de egreso de las titulaciones de enseñanza superior, la definición del perfil de salida de los estudiantes al término de la educación obligatoria constituye una novedad. No obstante, dichos perfiles existen ya en otros sistemas y la OCDE recomienda su elaboración. Como indica este organismo, los perfiles o visiones del estudiante definen las habilidades, conocimientos, actitudes y valores que se deben lograr a partir del aprendizaje en la escuela, por lo que resultan útiles para ayudar a articular las metas a las que se dirige el rediseño del currículo. Los perfiles de los estudiantes responden a las preguntas ¿qué clase de ciudadano queremos? y ¿qué resultados esperamos al final de la escolaridad obligatoria? Algunos de los sistemas que utilizan un perfil de alumno para orientar la selección de competencias son Canadá, Corea, Escocia, Hong Kong (China) y Portugal (OECD, 2020c). A modo de ejemplo, en este último caso, el *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* recoge los principios que deben guiar la acción educativa y los valores y áreas de competencia que deben desarrollarse, incluyendo para cada área una serie de descriptores operativos, al igual que se ha planteado en el currículo español (OECD, 2018a).

El empleo de áreas de aprendizaje y de competencias específicas asociadas a las mismas es también una forma común de organizar el currículo en los sistemas educativos de nuestro entorno, si bien a este respecto pueden encontrarse diferencias en cuanto al alcance de este concepto. En algunos países se trata de áreas amplias, con un marcado carácter interdisciplinar, mientras en otros sistemas se refieren a materias o áreas disciplinares más específicas o se emplea una combinación de áreas disciplinares e interdisciplinares (Isaac et al., 2015). En el caso de España, las materias de enseñanza establecidas para la ESO coinciden a grandes rasgos con las áreas de aprendizaje disciplinar que contempla el Mapa de Contenido Curricular de la OCDE para la etapa de educación secundaria inferior (OECD, 2020b).

Para cada una de las áreas o materias, el nuevo currículo delimitará los aprendizajes esenciales, es decir, aquellos que se consideran fundamentales para entender el mundo y que constituyen la base para poder construir nuevos aprendizajes (MEFP, 2021a). Este enfoque coincide con el adoptado por la Unión Europea, que en la Recomendación de 2018 sintetiza los conocimientos, destrezas y actitudes esenciales para cada una de las ocho competencias clave (European Union, 2018). Se trata también de una estrategia empleada por diversos países para reducir la sobrecarga curricular. Siguiendo con el ejemplo de Portugal antes mencionado, en 2018 se definieron los *aprendizagens essenciais* articulados con el perfil de los alumnos para cada área de enseñanza. No obstante, en todos los sistemas educativos la definición de lo que constitu-

ye el aprendizaje esencial es una cuestión problemática, que suscita preocupaciones sobre el declive en el nivel de preparación de los estudiantes. El reto a ese respecto es priorizar, entre los muchos elementos que potencialmente podrían estar presentes en el currículo, aquellos conceptos e ideas que son fundamentales dentro de un cuerpo de conocimiento disciplinar y que poseen un mayor valor de transferencia entre disciplinas (OECD, 2020a).

En la nueva estructura curricular se incluirán también los criterios de evaluación por áreas de enseñanza al finalizar el segundo y tercer ciclo de primaria y por materias al finalizar el segundo y cuarto curso de la ESO. En el ámbito internacional, algunos países definen únicamente los criterios de evaluación, mientras otros concretan dichos criterios en estándares de aprendizaje formulados por cursos, ciclos o etapas, según distintos niveles de logro (OECD, 2020b). De nuevo, el grado de especificidad con el que se formulan los criterios y estándares de aprendizaje en cada sistema es variable, condicionando la autonomía de centros y profesores en el terreno de la evaluación. La UE ha diseñado una serie de marcos para la evaluación de competencias que pueden ser de ayuda para los países, si bien aún no se ha completado el mapa de las ocho competencias clave (European Commission, 2018).

El último de los componentes contemplados en el currículo lo constituyen las orientaciones sobre situaciones de aprendizaje. En la mayoría de los sistemas educativos las cuestiones relativas a la metodología de enseñanza-aprendizaje se consideran un ámbito de decisión propio del profesorado y los centros escolares, por lo que no se plantean como elementos prescriptivos en los currículos oficiales. No obstante, es frecuente encontrar sugerencias sobre prácticas docentes que se consideran adecuadas para el enfoque competencial, como el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en fenómenos, este último ampliamente utilizado en Finlandia (OCDE, 2020c).

3.2. El marco contextual de la reforma

Entre los factores contextuales que afectan al desarrollo de una reforma curricular se encuentra la frecuencia de cambios en el sistema. En el ámbito internacional, algunos países realizan la revisión de sus currículos regularmente, en un plazo de tiempo predefinido, otros emprenden el cambio cuando lo consideran apropiado y otros combinan los dos tipos de reformas (OECD, 2020c). España forma parte del grupo de países en los que no hay un intervalo temporal planificado para la revisión del currículo, sino que esta se lleva a cabo en momentos puntuales, que en las últimas décadas se corresponden, además, con el inicio de una reforma general del sistema educativo. Así ha sido desde la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo) de 1990, a la que siguió la reforma inacabada de la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) de 2002, la emprendida con la LOE de 2006 y la establecida con la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) en 2013. En este momento, la reforma del currículo viene de la mano de la nueva ley educativa, la LOMLOE, aprobada en

2020. La rapidez con la que se suceden los cambios en España hace que, en toda la comunidad escolar, y especialmente entre los profesionales de la educación, exista una «fatiga de reformas» (OECD, 2020c). La experiencia internacional pone de manifiesto que las reformas curriculares continuas, interrumpidas por otras antes de que se hayan incorporado por completo a la práctica y se hayan evaluado sus resultados, producen hastío incluso entre el profesorado más motivado, reduciendo su compromiso para implementar el cambio previsto y su receptividad a nuevos cambios en el futuro (Reimers, 2021b).

También en relación con el contexto en el que se inscribe la reforma resulta de interés plantear hasta qué punto se percibe la conveniencia de abordar el cambio del currículo vigente, dado que las perspectivas de éxito de cualquier reforma son mayores cuando existe un acuerdo compartido sobre su oportunidad y su carácter prioritario para el sistema (Fullan, 2016). A este respecto, es posible encontrar una coincidencia generalizada entre los académicos y el profesorado de nuestro país en la necesidad de reformular el currículo escolar, que, entre otras debilidades, se considera excesivamente sobrecargado, rígido y fragmentado en disciplinas (López-Rupérez, 2020; Moya y Valle, 2020). La encuesta organizada por el Ministerio en noviembre de 2020, a la que contestaron cerca de 3.000 profesores, muestra que los docentes apoyan en buena medida la idea de realizar un cambio en profundidad del currículo actual, puesto que consideran que sus contenidos son inadecuados y prácticamente imposibles de abarcar en su totalidad (MEFP, 2020b).

Este consenso generalizado sobre la necesidad de modificar el currículo no se encuentra, sin embargo, en lo que se refiere al modelo que debe inspirar la reforma. Por el contrario, entre los profesionales de la educación conviven dos concepciones distintas del currículo, una más académico-disciplinar, centrada en los contenidos, y otra más interdisciplinar o transversal, centrada en el desarrollo de las competencias o capacidades básicas de los alumnos (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2020a). La encuesta antes citada pone de manifiesto esta dualidad de perspectivas. Especialmente entre el profesorado de secundaria no existe acuerdo en la idoneidad de un currículo de carácter competencial, sino que los docentes de esta etapa apoyan en mayor medida la idea de basar la evaluación de los estudiantes en las materias de enseñanza que la de hacerlo en el desarrollo de las competencias clave (MEFP, 2020b). Como la investigación ha puesto de manifiesto, estas visiones divergentes e incluso contradictorias del currículo, pueden ser obstáculos importantes para alcanzar el cambio (Gouëdard et al., 2020).

3.3. Estrategia para el diseño e implementación de la nueva propuesta

La estrategia adoptada para llevar a cabo la reforma curricular incluye las acciones relativas al diseño y la implementación del cambio, así como la planificación temporal y la secuenciación de las transformaciones necesarias. Dichas acciones y tiempos afectan a las diferentes etapas de la reforma, pero son especialmente importantes en los primeros pasos, puesto que en ellos se toman decisiones que condicionan su trayectoria futura (Reimers, 2021a).

La reforma propuesta debe estar suficientemente justificada para adquirir legitimidad y, para ello, en muchos países resulta habitual acudir a procedimientos como la revisión de las debilidades del currículo previo, los informes de expertos, las experiencias de otros sistemas educativos, las recomendaciones de los organismos internacionales o la diseminación de buenas prácticas nacionales. Algunos sistemas, como Finlandia, destacan a este respecto por su esfuerzo en acudir a la investigación y al análisis riguroso de las evidencias disponibles sobre los resultados obtenidos con el currículo vigente (Reimers, 2021b). El uso de estos procedimientos no supone, sin embargo, que el cambio sea diseñado de arriba abajo, sino que, por el contrario, resulta fundamental impulsar la participación de todos los sectores implicados en la preparación de la reforma, con el fin de involucrarlos en ella. En consonancia con las recomendaciones de la UNESCO o la OCDE, se busca basar las reformas en enfoques colaborativos, por lo que muchos sistemas, como Escocia, Finlandia u Ontario, han organizado procesos de consulta y participación de amplia duración dirigidos al profesorado, a las familias y a otros agentes implicados en la reforma curricular (Gouëdard et al., 2020; OECD, 2020c).

En algunos países, en paralelo a los procesos consultivos, se llevan a cabo experimentaciones previas del cambio propuesto. Por ejemplo, Portugal optó por una estrategia de introducción gradual del nuevo modelo curricular, creando en 2017 un proyecto piloto, denominado «Proyecto de autonomía y flexibilidad», en el que participaron de manera voluntaria 235 centros (OCDE, 2018a).

El proceso seguido en España para iniciar el cambio curricular muestra algunas similitudes con el llevado a cabo en los sistemas mencionados, como la referencia a los organismos internacionales y a otros sistemas educativos. Sin embargo, muestra también algunas diferencias relevantes al respecto. Así, la premura del tiempo destinado en nuestro país a los procesos de consulta, participación y comunicación de la reforma no ha permitido que realmente se lleve a cabo un debate sosegado sobre la nueva propuesta curricular, abierto al conjunto de la comunidad educativa (Luengo et al., 2021). Tampoco se ha producido una difusión sistemática de las experiencias y prácticas que sobre el currículo competencial se han desarrollado con éxito en nuestro país (Moya y Valle, 2020), sino que, a lo sumo, se han compartido aspectos concretos de algunas de ellas.

Sin restar importancia a lo anterior, en la estrategia de diseño de la reforma una cuestión que la investigación comparada muestra como esencial es la necesidad de alinear el cambio curricular con el resto de las reformas educativas necesarias para alcanzar el éxito. Puesto que las políticas educativas son interdependientes, solo con una visión holística o sistémica del cambio será posible obtener los resultados deseados (López-Rupérez, 2020). Para ello, se precisa plantear qué otros elementos del sistema escolar deben ser reforzados o reformados y establecer una secuenciación coherente de los cambios necesarios (Reimers, 2021a). A este respecto, en el escenario internacional las reformas curriculares suelen ir de la mano de reformas encaminadas a mejorar la formación del profeso-

rado, a incrementar la autonomía de los centros educativos y a reforzar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar.

Los casos antes mencionados de Escocia, Finlandia y Portugal pueden ilustrar esta tendencia. Así, en Finlandia, donde los centros ya disponían de una amplia autonomía, la última reforma curricular se acompañó de un nuevo programa de formación inicial y permanente del profesorado (Lavonen, 2021). En Portugal, el cambio en el currículo se inscribe en un conjunto amplio de reformas, que incluyen la modificación de sistema de acceso y los programas de la formación inicial docente, así como un incremento notable de la autonomía de los centros, que pueden decidir el 25 % del horario escolar (OECD, 2018a). En Escocia, el Currículo para la Excelencia, que terminó de implantarse en 2016, fue acompañado de políticas de refuerzo de la profesión docente y del liderazgo pedagógico en los centros que se iniciaron en 2011 (OECD, 2020a).

En España, la nueva ley ha anunciado que en el futuro próximo se presentará una propuesta de reforma de la formación inicial, el acceso y el desarrollo profesional del profesorado. Se trata, sin duda, de una necesidad acuciante, puesto que solo el 43 % de los docentes se sienten preparados para enseñar competencias interdisciplinares o transversales, lo que nos sitúa en uno de los últimos puestos de la OCDE (MEFP, 2019). Es evidente que el éxito del enfoque competencial debe acompañarse de un replanteamiento en profundidad de la formación y las especialidades docentes (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2020a), pero la secuencia del cambio prevista en España, en la que la reforma de la formación docente se plantea con posterioridad a la del currículo, difiere de la empleada en los países de éxito citados.

Por lo que se refiere a la autonomía de los centros, tanto la ley como los documentos sobre el currículo publicados por el ministerio inciden en la importancia de este factor. La LOMLOE establece que los centros educativos podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, horarios o formas de organización diversas en el uso de su autonomía y que dispondrán de una parte del horario escolar para garantizar el desarrollo integrado de las competencias y la incorporación de contenidos de carácter transversal. Si bien esta idea puede suponer un impulso al incremento de la autonomía escolar en nuestro país, lo cierto es que la responsabilidad sobre esta cuestión ha quedado finalmente en manos de las comunidades autónomas (CCAA). Existe, por tanto, el riesgo de que se produzcan diferencias entre distintas comunidades en la regulación de la autonomía escolar e incluso de que se entienda que el trabajo de los centros destinado al desarrollo de competencias transversales puede quedar limitado a un porcentaje mínimo del horario escolar, siguiendo el resto como hasta ahora.

Estrechamente vinculado a lo anterior se encuentra el rol crítico que desempeñan los líderes escolares a la hora de facilitar o inhibir el cambio en las escuelas (Fullan, 2016). La dirección escolar puede mediar en la incorporación de los nuevos planteamientos curriculares, favoreciendo

la adopción de innovaciones en los centros (Gouëdard et al., 2020). La nueva ley, sin embargo, no ha reformado el liderazgo pedagógico de los equipos directivos, que en el caso de España continúa siendo muy limitado (MEFP, 2019).

Junto a la importancia de la visión holística de la reforma, la experiencia internacional subraya también la relevancia de su adecuada planificación temporal. La evidencia muestra que los procesos de cambio curricular son necesariamente largos, pues la reforma debe mantener su rumbo hasta que las intenciones políticas se plasmen realmente en prácticas educativas y permanezcan allí el tiempo suficiente para convertirse en nuevos significados compartidos de cómo se imparte la enseñanza (Reimers, 2021b). Se estima que el periodo temporal necesario para llevar a cabo una reforma curricular supone un plazo cercano a los diez años, dos en promedio para la toma de decisiones y ocho para la implementación, teniendo en cuenta además que, en sistemas descentralizados, como es el español, el tiempo que se precisa es mayor (OCDE, 2020c). En contraste con ello, la reforma española se ha planificado para ser realizada en un plazo de tiempo mucho más corto, especialmente en lo que se refiere a la fase de implementación, que se prevé realizar en dos cursos escolares.

3.4. Implicación de los agentes clave para el cambio

Las reformas curriculares afectan a largo plazo al conjunto de la sociedad, pero en su diseño e implementación requieren especialmente la implicación de algunos agentes clave dentro y fuera de la escuela, como son los responsables políticos, la administración educativa, el profesorado, el alumnado y sus familias. Para el éxito de la reforma resulta fundamental que estos agentes, con sus diferentes roles en lo que se refiere al currículo escolar, se dirijan hacia el logro de objetivos comunes, motivo por el que muchos países incluyen en su estrategia acciones encaminadas a conseguir el máximo consenso posible entre todos ellos desde su inicio (OECD, 2020a).

En España, el reparto competencial en materia educativa entre el gobierno central y las CCAA hace que ambos niveles de la administración compartan las decisiones políticas sobre el currículo. El Ministerio de Educación define las enseñanzas mínimas, que establecen los elementos curriculares comunes a todo el país, mientras las CCAA tienen la potestad de desarrollar el resto de los elementos del currículo que llega a los centros. Con la LOMLOE, tras la enmienda aprobada en la tramitación parlamentaria de la ley, las enseñanzas mínimas ocuparán el 50 % del horario escolar en las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial y el 60 % en el resto. Sin embargo, más allá de ese reparto horario por el que se guía el proceso del diseño del currículo, de difícil traducción operativa a la realidad de los centros educativos, lo cierto es que el papel de las CCAA será determinante en la reforma del currículo. De hecho, en España el control sobre los procesos de implementación del cambio curricular está en mucha mayor medida en manos de quienes los llevan a cabo, es decir, las CCAA, que del Ministerio de Educación. Ello supone la necesidad de partir de un modelo curricular compartido y de un

trabajo de colaboración entre el ministerio y las comunidades, que puede verse comprometido en el contexto de tensión política al que antes se ha hecho referencia.

Para facilitar el trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y las CCAA, la LOMLOE ha previsto la creación de una unidad destinada al desarrollo de las enseñanzas mínimas y a la actualización permanente del currículo. En otros países de nuestro entorno existen también agencias o instituciones similares, si bien un elemento que diferencia la iniciativa española es que dicha unidad se creará con posterioridad a la elaboración de la propuesta curricular. Ello contrasta con el planteamiento que subyace a la propia ley y con las funciones que previsiblemente debería desempeñar una unidad de desarrollo curricular, entre las que estaría asesorar en la preparación de los reales decretos de enseñanzas mínimas (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2020b).

No obstante lo anterior, al igual que sucede en cualquier país, sin duda el profesorado será el verdadero protagonista en la implementación del nuevo currículo en España. La experiencia internacional pone de manifiesto la necesidad de ofrecer a los profesores herramientas curriculares sencillas, claras y comprensibles, así como ayudas que les faciliten la elaboración de propuestas pedagógicas enfocadas al desarrollo de competencias. Las reformas realizadas en todo el mundo subrayan que no se deben subestimar las resistencias o el miedo a los cambios que pueden afectar a los docentes, sino que, por el contrario, es preciso identificar las barreras que experimentan los profesores y ayudarles a superarlas, prestándoles los apoyos necesarios (Gouëdard et al., 2020). Así lo han hecho países como Finlandia, donde en 2017 el Consejo Nacional de Educación asignó 100 millones de euros para contratar a 2000 tutores que ayudaran a los profesores a aplicar en el aula la enseñanza de las competencias transversales (Lavonen, 2021). Tanto este país como en Escocia y Portugal, las redes entre escuelas se han planteado también como un medio para desarrollar soluciones docentes innovadoras (OCDE, 2020c).

En el caso de España, la importancia de apoyar al profesorado y de asignar los recursos necesarios para implantar una reforma curricular de carácter competencial resulta patente tras la experiencia adquirida con la LOE y la LOMCE (Moya y Valle, 2020). Algunas investigaciones indican que el profesorado, especialmente en la etapa de secundaria, se muestra descontento con el apoyo y asesoramiento brindado por las autoridades educativas para implantar el modelo competencial, así como con los recursos materiales y humanos recibidos (García-López et al., 2020).

Además de lo anterior, conviene tener en cuenta que en la reforma curricular no solo los profesionales de la educación tienen algo que decir. Los estudiantes también son importantes y su consideración como agentes activos en su aprendizaje es clave en el proceso de rediseño curricular. Por ello, sistemas como los de Escocia, Finlandia u Holanda, por citar solo unos casos, han incorporado mecanismos para escuchar sus voces, sus necesidades y sus intereses (OECD, 2020c).

4. Conclusiones

Desde hace más de dos décadas, los sistemas educativos de todo el mundo están realizando importantes esfuerzos para rediseñar sus currículos con el fin de que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para afrontar con éxito el futuro. En ese proceso, países y organismos internacionales han tenido la oportunidad de aprender unos de otros, de manera que han ido perfilándose algunas líneas de cambio compartidas en el escenario internacional, así como algunas lecciones sobre las experiencias de éxito y los desafíos que deben ser afrontados, que pueden resultar de utilidad para los países que buscan realizar una reforma curricular (OCDE, 2020c). Partiendo de ese planteamiento, este trabajo ha profundizado en la reforma del currículo iniciada en España tras la LOMLOE, analizándola en perspectiva internacional. Dicho análisis se ha dirigido a identificar si la reforma se encuentra alineada con las tendencias de cambio en otros países y a detectar las condiciones que debe cumplir para alcanzar su propósito, a la luz de las experiencias desarrolladas en otros sistemas educativos.

El resultado del estudio permite afirmar que, en lo que se refiere al enfoque y la arquitectura del modelo curricular, la reforma española se encuentra en línea con las recomendaciones emanadas desde los organismos internacionales y con el sentido de los cambios emprendidos en otros países. Sin embargo, más allá de esos elementos comunes, es posible detectar también algunas diferencias relevantes en la estrategia adoptada para el cambio y a los agentes implicados en el mismo, que deben ser consideradas a la hora de inferir las posibilidades de éxito de la reforma.

Atendiendo al contenido del cambio curricular, como explícitamente se reconoce en los documentos publicados por el ministerio, es posible apreciar en la reforma española la influencia de organismos internacionales como la UE, la OCDE o la UNESCO, y de sistemas educativos considerados de éxito, especialmente Portugal. A este respecto, España no constituye una excepción, puesto que, en el actual contexto de globalización, las orientaciones que guían las reformas curriculares responden a patrones de cambio convergente y hacen que los currículos presenten un cierto isomorfismo en todo el mundo (Lingard, 2021; Reimers, 2021a).

Entre las líneas de convergencia destaca la opción por un enfoque competencial del currículo, que es, en estos momentos, el que se emplea de forma mayoritaria en el panorama internacional. En estrecha relación con este enfoque, también son cada vez más los sistemas que contemplan algunos de los elementos curriculares novedosos en la propuesta española, como el perfil de salida del estudiante y los aprendizajes esenciales. Si bien en lo que se refiere a dichos aprendizajes habrá que esperar a que se haga pública su definición en España para juzgar su grado de similitud con los establecidos en otros países, lo cierto es que los componentes del currículo propuestos están en consonancia con los habituales en muchos de los diseños curriculares que pueden encontrarse en otros lugares del mundo. De hecho, en la reforma española las áreas y materias

siguen siendo un elemento fundamental en la organización curricular, por lo que no se encuentra un cambio radical del modelo previamente establecido.

Teniendo en cuenta lo anterior, sorprende que en España buena parte del debate sobre el nuevo currículo se haya vuelto a centrar en el enfoque competencial, cuando este no solo constituye la tónica general en el panorama mundial, sino que es, desde el año 2006, la apuesta decidida de la UE hacia la convergencia en materia educativa, que ningún país miembro puede ignorar.

Por lo que se refiere a las divergencias entre la reforma española y las realizadas con éxito en otros lugares, los factores más destacables, que podrían llegar a ser obstáculos para alcanzar los objetivos previstos, están relacionados especialmente con el marco contextual en el que se inicia la reforma, el cronograma establecido para llevarla a cabo y la planificación y secuenciación de los cambios necesarios en el sistema escolar.

En relación con el contexto, una vez más se inicia en España una reforma educativa alejada del consenso, emprendida en un ambiente político de confrontación e incluso de crispación entre posiciones que se presentan irreconciliables. Aunque resulte ya reiterativo hacer alusión a esta cuestión, lo cierto es que la falta de un acuerdo básico sobre el sentido y la orientación de la reforma pondrá en peligro su continuidad en caso de que se produzca un cambio político. Si a ello se suma que, durante el debate y tramitación de la nueva ley, el país se encontraba en una situación social y económica de gran incertidumbre, condicionada por la pandemia, parece claro que el contexto social y político en el que se ha iniciado la reforma curricular está lejos del que se plantea como idóneo desde la experiencia internacional, que se caracteriza por la estabilidad (Altricher, 2005).

En cuanto a la planificación temporal, el cronograma diseñado para la preparación e implementación de la reforma es extremadamente corto si se compara con la experiencia internacional. El tiempo dedicado a los procesos de consulta y participación con la comunidad educativa ha sido escaso, como también lo será el tiempo del que dispondrán las comunidades autónomas para realizar sus desarrollos legales y el destinado a la implementación en los centros escolares, pues se prevén tan solo dos cursos para llevarla a cabo en toda la enseñanza obligatoria. A este respecto, es probable que los responsables políticos en España, como también ha sucedido en otros países, subestimen el tiempo necesario para alcanzar el cambio curricular, al considerarlo un asunto meramente técnico y no contemplar el plazo que precisan quienes realmente llevan a cabo la reforma (OCDE, 2020c).

Por lo que se refiere a la secuenciación de las reformas en el sistema, en España se ha optado por iniciar el cambio curricular antes de emprender la modificación de la formación inicial del profesorado y la capacitación de los docentes en ejercicio e incluso antes de poner en funcionamiento el Instituto de Desarrollo Curricular. Otras reformas que suelen acompañar el cambio

curricular en el escenario internacional, como las de la autonomía o la dirección escolar, se han abordado indirectamente o no han sido contempladas. Considerando la experiencia internacional, postergar o desatender otras reformas en el sistema puede comprometer el éxito de la reforma curricular (Reimers, 2021a).

Desde el punto de vista de la implicación de los agentes clave en la reforma curricular, es especialmente relevante el papel de los centros y el profesorado. Las experiencias de otros sistemas muestran que la unidad de cambio esencial es el centro educativo. El hecho de que en España, desde la aprobación de la LOGSE, se hable de niveles en el desarrollo de currículo, como si se tratara de un proceso vertical e incluso jerárquico (Estado, CCAA, centros), no debe conducir a error. En la práctica, el desarrollo del currículo no es lineal, sino que es en los centros escolares donde el currículo oficial se reinterpreta y se traduce, de maneras no siempre previsibles (Priestley et al., 2021).

En síntesis, la reforma del currículo planteada para España sigue, en lo que se refiere a su enfoque y arquitectura, muchas de las tendencias de cambio habituales en este momento en otros países. Sin embargo, ha sido iniciada en una coyuntura poco favorable y, si quiere llevarse a buen puerto, debe atender también a algunos principios de diseño e implementación de las reformas señalados por expertos y organismos internacionales. Entre ellos, habría que prestar especial atención a la construcción de capacidades de cambio en los centros educativos y a la alineación de la reforma curricular con el resto de las transformaciones requeridas en el sistema. Si se minimizan estos desafíos, podemos encontrarnos ante una reforma que no alcance el objetivo de que nuestro sistema educativo pueda ofrecer a los estudiantes la formación que demanda la sociedad del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Altricher, H. (2005). Curriculum implementation. Limiting and facilitating factors [Aplicación del plan de estudios. Factores limitantes y facilitadores]. En P. Nentwig y E. Waddington (Eds.), *Context based learning of science* (pp. 35-62). Waxmann.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2020a). El currículo de la educación obligatoria. En J. Moya y J. M. Valle (Coords.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas* (pp. 71-79). ANELE-REDE.

Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2020b). *Por un Instituto Nacional de Desarrollo Curricular.* http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/INDC%20.pdf

Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada, 17*, 239-262.

European Commission (2018). *Commission staff working document accompanying the document proposal for a Council recommendation on key competences for lifelong learning [Documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la propuesta de documento de recomendación del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente].* SWD/2018/14 final. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014

European Commission (2020). *Supporting Key Competence Development: Learning approaches and environments in school education.* https://bit.ly/3qnwHtx

European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for*

Lifelong Learning (2018/C 189/01-13). Official Journal of the European Union.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College.

García-López, L. M., Gutiérrez, D., García-Fernández, B., Lupiáñez Gómez, J. L., Romo-Pérez, V., Eirín, R. y Mateos, A. (2020). 2007-2017: A decade of key competences in Spain. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *24* (3), 381-399.

Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S. y Huang, O. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. *OECD Working Paper*, *239*. OECD.

Isaac, T., Creese. B. y González, A. (2015). *Aligned instructional systems: Cross-jurisdiction benchmarking report*. Institute of Education of the University of London.

Lavonen, J. (2021). *Las reformas de los planes de estudios y la formación del profesorado en Finlandia como apoyo al desarrollo de competencias para el siglo XXI.* En F. Reimers (Ed.), *Propuestas educativas audaces* (pp. 125-152). Universidad Camilo José Cela.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado*, *238*, de 4 de octubre de 1990, páginas 28927 a 28942. https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, *106*, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, *295*, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8

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). *Boletín Oficial del Estado*, *340*, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Lingard, B. (2021). National curriculum making as more or less expressions of and responses to globalization [La elaboración de los planes de estudio nacionales como expresión y respuesta a la globalización]. En M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou y T. Soini, (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 29-52). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211003

López-Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea.

Luengo, F., Hernández-Ortega, J., Clavijo, M. y Gómez, J. A. (2021). Fortalezas y debilidades de la propuesta curricular LOMLOE. Proyecto Atlántida. *Avances en Supervisión Educativa*, *35*. https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.723

Marope, M., Griffin, P. y Gallagher, C. (2017). *Future competences and the future of curriculum. A global reference for curricula transformation [Las competencias del futuro y el futuro del currículo. Una referencia mundial para la transformación de los planes de estudio.* IBE-UNESCO.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *La reforma del currículo en el marco de la LOMLOE. Documento base. Claves para el diálogo.* https://bit.ly/3Fqb2XN

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *El currículo a debate un currículo para una sociedad que avanza. Síntesis del cuestionario final.* https://bit.ly/3poegFy

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021a). *Propuesta de estructura curricular para la elaboración de las enseñanzas mínimas*. https://bit.ly/3qiwkjJ

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021b). *Perfil de salida del alumnado al término de la educación básica.* https://bit.ly/3FDdLgV

Moya, J. y Valle, J. M. (Coords.) (2020). *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas.* ANELE-REDE. https://anele.org/pdf/libros/Libro-reforma_curriculo_escolar.pdf

OECD (2018a). *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal – an OECD Review [Flexibilidad y autonomía de los planes de estudio en Portugal: un estudio de la OCDE].* https://bit.ly/3FDe1fT

OECD (2018b). *The future of education and skills: the future we want [El futuro de la educación*

y las competencias: el futuro que queremos]. https://bit.ly/3yUhwvu

OECD (2019). *OECD learning compass 2030. A series of concept notes [La brújula para el aprendizaje 2030 de la OCDE. Una serie de notas conceptuales].* https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (2020a). *Curriculum overload: A way forward [Sobrecarga curricular: un camino a seguir].* https://doi.org/10.1787/3081ceca-en

OECD (2020b). *Technical report: Curriculum analysis of the OECD future of education and skills 2030 [Informe técnico: análisis curricular del futuro de la educación y las competencias 2030 de la OCDE].* https://bit.ly/3pnSTVc

OECD (2020c). *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum [Lo que los alumnos aprenden importa: Hacia un plan de estudios del siglo XXI].* https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en

Opertti, R., Kang, H. y Magni. G. (2018). *Comparative analysis of the national curriculum frameworks of five countries: Brazil, Cambodia, Finland, Kenya and Peru [Análisis comparativo de los marcos curriculares nacionales de cinco países: Brasil, Camboya, Finlandia, Kenia y Perú].* IBE-UNESCO.

Priestley, M., Alvunger, D., Philippou, S. y Soini, T. (Eds.) (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts [La elaboración de planes de estudios en Europa: políticas y prácticas en y entre diversos contextos].* Emerald.

Reimers, F. M. (Ed.) (2021a). *Implementing deeper learning and 21st education reforms: Building an education renaissance after a global pandemic [Implementación de un aprendizaje más profundo y de las reformas de la educación del siglo XXI: construir un renacimiento de la educación tras una pandemia mundial].* Springer Nature.

Reimers, F. M. (Ed.) (2021b). *Propuestas educativas audaces*. Universidad Camilo José Cela.

Valle, J. M. (2020). ¿Nuevas competencias para la vida o competencias para una nueva vida? La renovada visión de la Unión Europea en las Competencias Clave 2.0. En J. Moya y J. M. Valle (Coords.), *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas* (pp. 83-110). ANELE-REDE. https://anele.org/pdf/libros/Libro-reforma_curriculo_escolar.pdf

Biografía de la autora

Inmaculada Egido Gálvez es Catedrática de Universidad en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid (España). Su actividad docente e investigadora se dedica a la Educación Comparada e Internacional y a la Política Educativa. Es codirectora del grupo de investigación «Claves Históricas y Comparadas de la Educación; memoria, género e identidades» y miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC), de la que fue presidenta entre 2014 y 2018.

https://orcid.org/0000-0003-1995-2688