

Los procesos de cambio curricular en España: de la LOGSE a la LOMLOE¹

Curricular change processes in Spain: from LOGSE to LOMLOE

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-708>

César Coll

<https://orcid.org/0000-0001-7669-6268>

Catedrático emérito de Psicología de la Educación. Universidad de Barcelona

Elena Martín

<https://orcid.org/0000-0003-3445-023X>

Catedrática de Psicología de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El texto presenta un análisis de las reformas curriculares que han tenido lugar en el sistema educativo español entre 1990 y 2022 en el marco de las cuatro leyes que han introducido cambios en el currículo: LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE. Se comparan los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas en lo que concierne al enfoque de definición de las intenciones educativas, los actores y niveles implicados en los procesos de decisión curricular, la selección de los aprendizajes básicos, la visión del aprendizaje y la enseñanza y las medidas de desarrollo curricular. Así mismo, se reflexiona sobre las relaciones entre el currículo oficial, la práctica docente y el aprendizaje del alumnado. Del análisis se concluye una clara continuidad entre la LOGSE, la LOE y la LOMLOE, con cambios que progresivamente mejoran el papel nuclear del currículo. Se identifican elementos que se han incorporado a la práctica docente si bien después de procesos costosos y muy largos en el tiempo.

Palabras clave: Cambio curricular; currículo basado en competencias; currículo básico; elaboración del currículo; implementación del currículo; normativa curricular.

¹ El presente artículo tiene como referencia principal a Coll y Martín (2025)

Abstract

This text presents an analysis of the curricular reforms implemented in the Spanish education system between 1990 and 2022, focusing on the four key laws that have introduced changes to the curriculum: LOGSE, LOE, LOMCE, and LOMLOE. It compares the curriculum regulations that establish the Core Curriculum with regard to the actors and levels involved in curriculum making, formulation of educational objectives, selection of basic learning content, conceptualization of teaching and learning, and strategies for curriculum development. The analysis also reflects on the relation between the official curriculum, teaching practices, and student learning. It highlights a clear continuity among LOGSE, LOE, and LOMLOE, with changes that progressively enhance the central role of the curriculum. Additionally, it identifies elements that, albeit through lengthy and costly processes over time, have ultimately been integrated into teaching practices.

Keywords: competency-based curriculum; curriculum change; core curriculum; curriculum implementation; curriculum making; curriculum regulations.

Introducción

Las políticas curriculares de las últimas cuatro décadas son lógicamente inseparables del resto de las transformaciones que en estos años han tenido lugar en el sistema educativo español. Durante este periodo se han aprobado ocho leyes, por gobiernos de distinta tendencia política y con énfasis diversos en las metas que perseguían que se analizan en el primer artículo de este monográfico (Marchesi, 2025). En este marco de cambio educativo global, en lo que sigue nos centraremos en las tres leyes que han tenido un mayor impacto en la evolución de las políticas y los procesos de transformación curricular en España, la LOGSE, la LOMCE y la LOE, así como en la ley actualmente vigente, la LOMLOE.

En primer lugar, revisaremos los cambios más destacados que han tenido lugar entre 1990 y 2022, de la mano de estas cuatro leyes y los correspondientes Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas, en cinco aspectos que son esenciales para el análisis y valoración de cualquier propuesta curricular: (i) el enfoque adoptado en el proceso de concreción de las intenciones educativas que presiden la acción docente; (ii) los niveles y actores implicados en la toma de decisiones sobre las cuestiones curriculares; (iii) los

criterios utilizados para seleccionar los aprendizajes básicos que deben formar parte del currículo; (iv) la visión del aprendizaje y la enseñanza que está en la base del enfoque adoptado en el proceso de concreción de las intenciones educativas y de los criterios utilizados para seleccionar los aprendizajes básicos; y (v) las políticas y actuaciones previstas para la implementación, desarrollo, seguimiento y revisión de los currículos establecidos.

En segundo lugar, nos ocuparemos de las relaciones entre el currículo oficial, la práctica docente y el aprendizaje del alumnado en una doble vertiente. Por una parte, analizaremos hasta qué punto las sucesivas revisiones de los currículos de la educación básica y obligatoria asociadas a las leyes mencionadas han tenido en cuenta los resultados de las evaluaciones de rendimiento del alumnado. Y por otra, nos preguntaremos hasta qué punto los currículos oficiales han tenido un impacto en la práctica docente.

1. Los cambios curriculares entre 1990 y 2022

1.1. La definición y concreción de las intenciones educativas

La selección, definición y concreción de las intenciones educativas es sin duda uno de los ejes vertebradores de las propuestas curriculares y un referente necesario de la acción docente. En lo que sigue, vamos a presentar brevemente cómo se concretan y formulan estas intenciones en los *Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas* de las cuatro leyes de referencia (LOGSE, LOE, LOMCE y LOMLOE).

La propuesta de enseñanza de la Ley General de Educación (LGE) en la Educación General Básica (EGB) que estuvo vigente hasta el desarrollo de la LOGSE se formuló en los comienzos de los años 80 en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de cada uno de los tres ciclos educativos: inicial, medio y superior (1981, 1982a, 1982b). Su estructura era muy sencilla. Se diferenciaban las áreas de cada ciclo y se describían los bloques temáticos que constituían cada una de ellas. No se explicitaban los objetivos educativos de los ciclos ni de las áreas; tampoco incluían criterios de evaluación ni

sugerencias metodológicas². Se incluían también referencias sobre los objetivos formativos del conjunto de la EGB y de sus métodos didácticos.

Frente a este modelo consistente en concretar las intenciones educativas precisando los contenidos que el profesorado debe enseñar y los resultados de aprendizaje que el alumnado debe alcanzar, las enseñanzas mínimas de la LOGSE optan por definir las simultáneamente en términos de las capacidades que se pretende que el alumnado adquiera y desarrolle y de los contenidos de aprendizaje (Coll, 1987). Estos últimos, por su parte, se entienden en un sentido amplio y abarcan otros contenidos, como los procedimientos o habilidades, o las actitudes, normas y valores, además de los hechos o conceptos. De este modo, las enseñanzas mínimas de las diferentes áreas y materias establecidas en el marco de la LOGSE incluyen tres tipos de elementos: los objetivos generales del área o materia en cuestión; los contenidos, organizados a su vez en tres categorías: conceptos, procedimientos y actitudes; y los criterios de evaluación, que “establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera que hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en los objetivos generales”.³ Señalemos aún que los principios psicopedagógicos que subyacen a las enseñanzas mínimas de la LOGSE “se enmarcan en una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio.” (MEC, 1989, p. 31)

Si bien mantienen en lo esencial los principios y la estructura de la LOGSE, las enseñanzas mínimas de la LOE realizan un cambio importante en la concreción de las intenciones educativas al incorporar las “competencias básicas”, junto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, como elementos constitutivos del currículo. Las competencias básicas —en comunicación lingüística; matemática; en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y digital; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender; autonomía e iniciativa personal⁴— son de hecho una adaptación de las *Competencias*

2 Hay que señalar que el descontento con el modelo de enseñanzas mínimas condujo a iniciar la reforma experimental del ciclo superior de la EGB en el curso 1984-1985

3 *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.*

4 *Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil.* Anexo I. Competencias básicas (pp. 10-18).

clave para el aprendizaje permanente propuestas por Parlamento Europeo y el Consejo (Comunidades Europeas, 2007). Desde cada una de las áreas y materias de los diferentes niveles educativos se subraya su contribución al desarrollo de las competencias básicas, manteniendo no obstante la entrada simultánea por capacidades que el alumnado debe adquirir y desarrollar y por contenidos en la formulación de los objetivos. Además, en la presentación de los contenidos desaparece la clasificación formal por tipos, aunque se mantiene su diversidad.

Los cambios introducidos por la LOMCE suponen un giro respecto a las dos leyes precedentes. Entre estos cambios, hay dos especialmente relevantes desde la perspectiva del proceso de concreción de las intenciones educativas, uno relativo a la estructura y el otro a la visión del aprendizaje y la enseñanza en la que se sustentan. El primero es la incorporación de “los estándares y resultados de aprendizaje evaluables”, junto a los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, como elemento constitutivo del currículo básico. Cuando se traslada a las enseñanzas mínimas, esta incorporación se traduce en largas listas de “estándares de aprendizaje evaluables” que recuerdan las listas de objetivos operativos de los enfoques curriculares de corte conductista. En la base de este cambio hay otro más profundo relativo a la visión del aprendizaje y de la enseñanza que impregna el conjunto de la ley y su desarrollo normativo; una visión que remite la responsabilidad última del aprendizaje al esfuerzo individual del aprendiz y, consecuentemente, pone el acento de la enseñanza en crear las condiciones que confronten al alumnado con esta exigencia de esfuerzo.

Las enseñanzas mínimas establecidas en el marco de la LOMLOE, por último, restablecen la continuidad con la LOE, aunque introducen también cambios relevantes en el proceso de concreción de las intenciones educativas. Dos de ellos son de nuevo, a nuestro entender, especialmente relevantes (Martín y Coll, 2023). El primero es la identificación de un *Perfil de salida del alumnado* al término de la educación básica como punto de partida de este proceso. Este perfil es de naturaleza competencial y contempla las mismas competencias básicas que en el caso de la LOE, tomando como referencia una actualización de las *Competencias clave para el aprendizaje permanente*, realizada en 2018. La novedad reside en que estas competencias

se conectan con los principales retos del siglo XXI descritos por diferentes organizaciones internacionales y reflejados, en buena medida, en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (UNESCO, 2017) y en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (ONU, 2015). En síntesis, el perfil de salida describe el nivel de desarrollo competencial que se espera que alcance el alumnado en cada una de las competencias básicas para poder hacer frente con éxito a dichos desafíos.

El segundo cambio relevante es la incorporación de competencias específicas de área y materia a las enseñanzas mínimas, sustituyendo los objetivos generales de área y materia de las tres leyes anteriores. Las competencias específicas precisan las actuaciones o tipos de actuaciones que el alumnado debe poder desplegar en actividades o situaciones cuyo abordaje requiere el aprendizaje, articulación y movilización de saberes propios del área o materia en cuestión. Las competencias específicas se erigen así en el elemento de conexión entre, por una parte, el perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes o contenidos de las áreas y materias y los correspondientes criterios de evaluación. Se pretende, de este modo, facilitar que el enfoque competencial llegue a los centros y las aulas, evitando que, ante unas competencias básicas y transversales formuladas necesariamente en términos genéricos como sucede en la LOE, la planificación de la acción docente acabe centrándose otra vez en los contenidos de las áreas y materias.

La propuesta de concreción de las intenciones educativas adoptada en la LOMLOE está asociada a un enfoque psicopedagógico de orientación socio-constructivista que pone el acento en la naturaleza competencial del aprendizaje.

1.2. Las decisiones sobre el currículo: niveles, actores, atribuciones y responsabilidades

La organización territorial, política y administrativa del Estado en Comunidades Autónomas con competencias plenas en materia educativa tras la aprobación de la Constitución en 1978 ha tenido un impacto determinante en la configuración del sistema educativo español. Esta organización está

igualmente en la base de algunos aspectos nucleares y singulares de las políticas curriculares y de los procesos de cambio curricular impulsados y desarrollados entre 1990 y la actualidad, especialmente en lo que concierne a la toma de decisiones sobre el currículo, su elaboración, las instancias y actores implicados, y las responsabilidades que se les atribuyen.

De acuerdo con esta organización, desde la LOGSE el currículo oficial normativo está formado por dos componentes. El primero son “las enseñanzas mínimas”, en las que el Gobierno central fija los aspectos básicos del currículo, que “en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las Comunidades Autónomas que tengan una lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no lo tengan”; y el segundo, “el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo”⁵, cuyo establecimiento compete a las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas⁶.

Mediante el componente compartido establecido por el Gobierno, las enseñanzas mínimas, se pretende que todo el alumnado pueda acceder a los aprendizajes considerados necesarios para su desarrollo y socialización con independencia de su lugar de residencia, así como asegurar la coherencia y continuidad de estos aprendizajes en caso de movilidad de las familias. Mediante el componente específico, los currículos establecidos por las Comunidades Autónomas, se aspira a que la formación atienda a la realidad social, económica, cultural y lingüística del alumnado.

En el modelo curricular de la LOGSE la agregación de ambos componentes recibe el nombre de *Diseño Curricular Base* y constituye el primero de los tres niveles de concreción en los que se articula el proceso de elaboración del currículo, un nivel que se quiere abierto y dinámico para que pueda adecuarse al contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos y a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. La responsabilidad de la elaboración del segundo nivel de concreción, el *Proyecto Curricular de Centro*, corresponde a los equipos

5 Artículos 4 2. y 4 3. de la LOGSE.

6 Los Reales Decretos que desarrollaron la propuesta de enseñanza en la EGB establecen las enseñanzas mínimas y su horario correspondiente para todo el alumnado (13,5 horas en el primer ciclo y 17,5 en el ciclo superior). La distribución de las restantes horas lectivas se atribuye al MEC y a las Comunidades Autónomas con competencias educativas en sus respectivos territorios.

docentes de los centros educativos y tiene como función contextualizar y pormenorizar los objetivos y contenidos del Diseño Curricular Base atendiendo a la realidad de cada centro y precisar la manera de alcanzarlos. Finalmente, el tercer nivel de concreción son las *Programaciones* que hace el profesorado de los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollará con su alumnado.

La distinción de estos tres niveles de concreción en el proceso de elaboración del currículo ha tenido continuidad en la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), aunque con diferencias entre ellas. Las dos fundamentales tienen que ver con los elementos de las enseñanzas mínimas y con el porcentaje del horario escolar que cubren, y se establecen entre, por una parte, la LOE y la LOMLOE, y por otra, la LOMCE. En lo que concierne a los elementos, mientras que la LOE y la LOMLOE coinciden⁷ en que las enseñanzas mínimas están formadas por “los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación”⁸, la LOMCE añade “los estándares y resultados de aprendizaje evaluables”⁹. En cuanto al porcentaje de los horarios escolares que cubren las enseñanzas mínimas, la LOE y la LOMLOE coinciden de nuevo en fijar el 50% en el caso de las Comunidades Autónomas con lengua oficial propia y el 60% en las que no la tienen, mientras que la LOMCE fija estos porcentajes en 55% y 65% respectivamente.

Los currículos finalmente elaborados al amparo de estas leyes han sido, sin embargo, significativamente menos abiertos y flexibles, a nuestro juicio, de lo que permite y sugiere el modelo de los tres niveles de concreción. Entre los factores que explican este hecho cabe destacar los siguientes. En primer lugar, como veremos en el apartado 1.3, tanto las enseñanzas mínimas como los currículos oficiales reflejan una dificultad clara en acotar los aprendizajes básicos que se pretende que adquiera todo el alumnado, lo cual conduce a una sobrecarga de contenidos. En segundo lugar, el hecho de definir el peso respectivo de las enseñanzas mínimas establecidas por el Gobierno central y de los currículos oficiales fijados por las Administraciones educativas de las

7 Hay, no obstante, una diferencia aparentemente menor, pero significativa desde el punto de vista de la definición y concreción de las intenciones educativas que se aborda en el apartado 1.2. de este capítulo. En tanto que en la LOE se habla de “competencias básicas”, en la LOMLOE se alude simplemente a “las competencias” sin mayor precisión.

8 Artículo 6.1. de la LOMLOE

9 Artículo 6 bis, 1e) de la LOMCE

Comunidades Autónomas en términos de porcentajes de los horarios escolares ha llevado en ocasiones en algunas Comunidades Autónomas a incrementar la carga de contenidos de aprendizaje de unas enseñanzas mínimas en general ya sobrecargadas. Por último, la elaboración de proyectos educativos y de programaciones que cumplan las funciones que se les atribuye en el esquema de los niveles de concreción exige una autonomía curricular de los centros que, si bien se reconoce en las leyes, hasta la LOMLOE no se concreta en términos de horario lectivo a disposición de los centros¹⁰.

Una lectura apresurada del esquema de los tres niveles de concreción puede llevar a concluir que los actores implicados en cada uno de ellos están claramente diferenciados y operan en compartimentos estancos: los políticos, técnicos y gestores de las administraciones educativas en la elaboración de las enseñanzas mínimas y los currículos oficiales; los claustros de profesores, y en especial los equipos directivos, en la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro; y el profesorado en la elaboración de las programaciones. Esta interpretación, sin embargo, peca de simplista y no responde a la realidad de los hechos. En la elaboración de las enseñanzas mínimas y de los currículos oficiales han participado activamente grupos de profesoras y profesores seleccionados por los responsables de las Administraciones educativas a partir de criterios diversos, entre ellos su prestigio y reconocimiento como docentes; y en esta elaboración han incidido también en mayor o menor medida, según los casos, asociaciones del profesorado, movimientos de renovación e innovación educativa, sindicatos profesionales y grupos de presión de naturaleza diversa y con finalidades y objetivos igualmente diversos. Asimismo, la elaboración de los Proyectos Educativos de Centro y las programaciones suelen reflejar, de nuevo en mayor o menor medida según los casos, las demandas de la comunidad, de las instituciones y de los grupos de presión presentes en ella, además de plasmar lógicamente los planteamientos, opciones ideológicas y pedagógicas y la interpretación que el profesorado hace de los currículos oficiales.

10 Artículos 120.4 y 132 l) de la LOMLOE

1.3. Las decisiones sobre qué aprender y enseñar: los aprendizajes básicos.

Hasta la aprobación de la LOMLOE, los criterios de selección y organización de los contenidos o saberes incluidos en las enseñanzas mínimas han sido sistemáticamente, de forma más o menos explícita y con mayor o menor énfasis según los casos, de naturaleza disciplinar. Las disciplinas académicas, sobre todo aquellas con mayor trayectoria, más consolidadas y una estructura interna más sólida, han sido la fuente principal de los contenidos o saberes de las áreas y materias curriculares correspondientes. Y la estructura y la lógica interna de las disciplinas han sido utilizadas como referencia para seleccionar, organizar y ordenar los contenidos curriculares.

La entrada simultánea por capacidades y contenidos en el proceso de concreción de las intenciones educativas de la LOGSE no es ajena a este planteamiento. Las principales disciplinas y ámbitos de conocimiento disciplinar son el referente para seleccionar los contenidos y saberes curriculares que se articulan con las capacidades. La novedad, no menor a nuestro juicio, es que la selección no se limita a los conocimientos disciplinares de naturaleza factual, conceptual o teórica, como sucedía básicamente en los currículos precedentes, sino que incorpora también conocimientos procedimentales, actitudinales y axiológicos no menos importantes, y a menudo no menos representativos, de las disciplinas académicas correspondientes.

La adopción de un enfoque competencial en el proceso de concreción de las intenciones educativas de la LOE, si bien tiene importantes implicaciones curriculares, no supone un cambio significativo, a nuestro entender, en los criterios utilizados para seleccionar los contenidos curriculares a partir de los conocimientos disciplinares. El carácter transversal de las competencias básicas, así como su formulación necesariamente genérica y escasamente contextualizada, dificulta considerablemente la posibilidad de utilizarlas para seleccionar los contenidos curriculares de las áreas y materias a partir de los conocimientos disciplinares. La consecuencia de esta dificultad es que, de nuevo, los criterios de selección de los contenidos curriculares refieren más bien a la estructura y la lógica interna de las disciplinas, especialmente en el caso de las áreas y materias con mayor peso académico.

La incorporación de las competencias específicas de área y materia al currículo básico en el marco de la LOMLOE supone un cambio significativo en lo relativo a las disciplinas académicas como fuente de los contenidos curriculares. Como hemos mencionado en el apartado precedente, el núcleo

de las competencias específicas de área o materia son las actuaciones que el alumnado debe poder desplegar en situaciones o actividades cuyo abordaje requiere haber aprendido unos determinados saberes del área o materia en cuestión. De esta caracterización se sigue que los contenidos o saberes curriculares deben ser aquellos que permiten desplegar las actuaciones o tipos de actuaciones a las que refieren las competencias específicas, unos contenidos que no tienen por qué ser necesariamente los que se seleccionarían utilizando criterios propios de la estructura y la lógica interna de las disciplinas asociadas a las áreas y materias en cuestión. En otras palabras, los criterios de selección de los contenidos curriculares tienen su origen en las competencias específicas, permitiendo así conectar esos contenidos con el perfil de salida del alumnado y facilitando la continuidad y la coherencia en el proceso de concreción de las intenciones educativas.

El cambio introducido por la LOMLOE en los criterios para seleccionar los contenidos curriculares debería permitir, además, afrontar uno de los problemas más importantes que han aquejado tradicionalmente los currículos de la educación básica en España: la sobrecarga de contenidos. En efecto, realizar la selección de los contenidos de una área o materia a partir de los conocimientos que es necesario aprender para actuar de cierta manera en determinado tipo de situaciones debería permitir establecer una diferencia entre los contenidos o saberes curriculares cuyo aprendizaje es imprescindible de aquellos otros cuyo aprendizaje, siendo deseable o incluso muy deseable que el alumnado lleve a cabo, no son sin embargo necesarios para alcanzar el nivel de desarrollo competencial que establecen las competencias específicas (Coll, 2007). No diferenciar entre ambos tipos de contenidos de aprendizaje, y sobre todo considerarlos igualmente “básicos” y abordarlos como tales en el currículo normativo, puede ser un obstáculo insalvable para hacer realidad un aprendizaje competencial y personalizado en los centros educativos y en las aulas (Coll y Martín, 2023). La revisión de las enseñanzas mínimas y de los currículos oficiales establecidos en el marco de la LOMLOE nos plantean, sin embargo, algunas dudas sobre la superación real de este obstáculo. En algunas áreas y materias sigue habiendo un volumen importante de contenidos o saberes, todos ellos presentados como igualmente “básicos”, cuya selección parece responder más, a nuestro juicio, a criterios disciplinares que al hecho de que sean imprescindibles para la adquisición y desarrollo de las competencias específicas correspondientes.

1.4. La visión del aprendizaje y la enseñanza: los enfoques pedagógicos

Es habitual la tendencia a pensar que un buen currículo es el que establece con claridad y de forma normativa la respuesta al cómo enseñar, dando por supuesto que, si todos los docentes siguen la misma metodología, se asegurará que las intenciones educativas lleguen al aula. Esta creencia, sin embargo, es contradictoria con el hecho de que los docentes son profesionales reflexivos (Schön, 1989) y no meros ejecutores de lo que otros deciden. Además, la distinta naturaleza del conocimiento, la atención a la diversidad del alumnado y la personalización del aprendizaje reclaman a su vez diversidad en las metodologías.

Esto no significa, sin embargo, que no sea necesario adoptar un enfoque pedagógico en el diseño del currículo ni conveniente dar pautas metodológicas que orienten la actividad del aula. Pautas que, sin prescribir métodos concretos, respondan a la concepción de aprendizaje y enseñanza que sustente el currículo. Esta concepción, desde la aprobación de la LOGSE, se fundamenta en un marco, primero constructivista, y posteriormente socio-constructivista, que entiende que la actividad mental del alumno se promueve desde una ayuda intencional del docente, o en su caso de los compañeros y compañeras. Enseñar es ayudar a aprender sin suplir la actividad de quien aprende y consiguiendo comprometer al alumno con la actividad que se está realizando, lo que a su vez implica que atribuya a esta experiencia educativa sentido y valor personal. Esta visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje se reconoce una vez más en las tres leyes de ideología progresista (LOGSE, LOE, LOMLOE).

Desde la perspectiva socio-constructivista que permea la LOMLOE adquieren una especial relevancia algunos principios metodológicos como el aprendizaje colaborativo. Así mismo, se propone promover la participación del alumnado no solo en la realización de las actividades diseñadas por el profesorado, sino también en la decisión conjunta con el docente sobre la organización de estas actividades, como estrategia de personalización del aprendizaje. Identificar y precisar los intereses del alumnado y promover nuevos intereses, contribuye también a personalizar el aprendizaje. La relevancia de la reflexión destaca igualmente como un principio metodológico relevante. El objetivo es que el alumnado reflexione sobre las consecuencias de su acción, que tome conciencia de qué ha aprendido y por qué, y sobre cómo sus experiencias de aprendizaje contribuyen a construir y reconstruir

su identidad de aprendiz (Engel y Coll, 2021). Se pretende, así, de ayudar al alumnado a comprender mejor el aprendizaje en su complejidad y a desarrollar la competencia de aprender a aprender (Martín y Solari, 2024).

Pero quizás la pieza más importante en los principios metodológicos del enfoque competencial de la LOMLOE es la propuesta de que las actividades de enseñanza y aprendizaje se articulen en torno a *Situaciones de Aprendizaje* (Coll y Martín, 2023). Enseñar desde un enfoque competencial implica programar las actividades de aula en un contexto situado que da motivo y sentido al aprendizaje. Las situaciones de aprendizaje se articulan a su vez en una secuencia ordenada, que constituye la programación de aula.

Este breve recorrido por los principios metodológicos que sustentan el enfoque curricular de la LOMLOE justifica que, en síntesis, se oriente al profesorado hacia el uso de metodologías activas. El aprendizaje por proyectos, por problemas, las metodologías de indagación, el aprendizaje colaborativo, las propuestas interdisciplinares, o el aprendizaje servicio, son ejemplos de formas de organizar las actividades de aula que se corresponden con la visión constructivista y socio-constructivista del aprendizaje y de la enseñanza señalada.

1.5. La implementación del currículo: políticas y actuaciones de desarrollo curricular

Desde la LOGSE, el currículo deviene el elemento articulador del resto de decisiones de organización y funcionamiento del sistema educativo. Esta centralidad del currículo como proyecto social que concreta las intenciones educativas conlleva también, no obstante, una debilidad en la medida en que su implantación depende de la puesta en marcha de políticas educativas y acciones sistemáticamente planificadas sin las cuales su potencial innovador puede dar escaso o nulo fruto. Es necesario, por tanto, diseñar, planificar y llevar a cabo medidas de desarrollo curricular que apoyen la comprensión, apropiación, concreción y desarrollo del currículo desde su definición

normativa hasta las prácticas de aula¹¹.

La implantación de los cambios curriculares depende, en primer lugar, de la coherencia de las decisiones de ordenación de las enseñanzas. En la LOMLOE, hay tres actuaciones de las administraciones educativas que merecen ser destacadas. La primera, haber establecido en las correspondientes normas un tiempo del horario escolar para la libre disposición del centro. La segunda, la posibilidad de organizar en ámbitos interdisciplinares distintas materias de la Educación Secundaria, facilitando con ello no solo las ventajas metodológicas que ello implica, sino también la co-docencia y su mayor capacidad de atender a la diversidad y personalizar el currículo (Ferrández, 2023). Y la tercera, reforzar el carácter excepcional de la repetición, limitada a dos posibilidades en toda la educación básica, para enfatizar la idea de que la ayuda que necesita quien no ha aprendido es un mayor ajuste en el currículo y no meramente volver a enseñarle lo mismo (Grisay, 2003).

Las intenciones educativas recogidas en el currículo van dirigidas ante todo al profesorado. Ellas y ellos serán quienes lo interpretarán, concretarán, enriquecerán y ampliarán en las programaciones de sus áreas y materias. Las administraciones educativas deben velar pues por la actualización y la coherencia de los planes de estudio de la formación inicial del profesorado con el nuevo currículo.

Sin restar importancia a la formación inicial, la medida de desarrollo curricular más urgente son las actuaciones de formación permanente. La modalidad de “formación en el centro”, que parte de las necesidades del centro educativo y se dirige a su equipo docente, resulta la más adecuada. El objetivo esencial es avanzar en la coherencia y continuidad del currículo de centro, entendiendo como espacios de formación privilegiados los momentos en que el profesorado de los ciclos y departamentos se reúne para elaborar las programaciones. Los equipos directivos deberían ofrecer su apoyo organizando los tiempos para las reuniones que ello exige, sin olvidar que esto requiere unas condiciones laborales en las que la actividad de coordinación se considere tan importante como la lectiva.

En este proceso de definición de los espacios de reflexión conjunta

11 Cabe señalar, en este sentido, que la implementación de los currículos de la LOMLOE se ha visto dificultada por el escaso tiempo disponible entre, por una parte, la promulgación de los Reales decretos de currículum y de enseñanzas mínimas y de los Decretos de ordenación curricular de las Comunidades Autónomas, y por otra, su prácticamente inmediata puesta en práctica en los centros educativos. Este hecho ha comportado ciertas limitaciones iniciales en lo que concierne al diseño y desarrollo de políticas de desarrollo curricular esenciales para aprovechar su potencial innovador como, por ejemplo, los ajustes en la formación inicial y en servicio del profesorado, la elaboración de materiales y recursos acordes con el nuevo enfoque curricular o los apoyos y orientaciones a los centros y al profesorado.

sobre la programación tiene gran importancia la tarea de la inspección. Su supervisión debería ser a su vez un recurso de formación. El principio de autonomía curricular recogido en la LOMLOE exige unos servicios de inspección que compartan la visión de la autonomía como fuente de crecimiento profesional, evitando así que el profesorado pueda escudarse en supuestas rigideces de estos servicios.

La puesta en marcha de un nuevo currículo necesita también del avance de los materiales didácticos, ya que para muchos docentes siguen siendo el recurso básico de programación. El grado de compromiso que las editoriales adquieran con el nuevo currículo es un predictor importante de su éxito.

Por último, hay que cuidar que las evaluaciones curriculares externas estén alineadas con el currículo. La influencia de las pruebas de rendimiento estandarizadas es bien conocida (Darling-Hammond, 2014). Más allá de las limitaciones intrínsecas de las evaluaciones de esta naturaleza, que se abordan en el siguiente apartado, es fundamental que su enfoque se corresponda con las características de un aprendizaje competencial.

2. Currículo oficial, práctica docente y aprendizaje escolar: una relación compleja

2.1. Procesos de cambio curricular y evaluaciones del aprendizaje del alumnado

Como ya se ha mencionado en el punto 1.1., la LOGSE es la primera ley de educación española que regula el reparto de competencias educativas entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas, incluidas las relativas al currículo. En este marco de descentralización administrativa y pedagógica se considera esencial contar con una institución que pueda evaluar el nivel de rendimiento del alumnado, desde una perspectiva de mejora del sistema y de garantía de igualdad de oportunidades educativas. Estas razones, junto a la importancia creciente de las pruebas PIRLS¹² y TIMSS¹³ de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), están en el origen de la creación en 1990 del actual Instituto Nacional de Evaluación Educativa

12 PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study*.

13 TIMSS: *Trends in International Mathematics and Science Study*.

(INEE)¹⁴.

Este Instituto ha sido el encargado de realizar evaluaciones de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria desde 1995. En el marco de la LOE, se realizaban evaluaciones muestrales en el 4º curso de la Educación Primaria y en el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. A partir de la aprobación de LOMCE pasaron a ser pruebas censales, aplicadas en los cursos 3º y 6º de la Educación Primaria y el 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria. La LOMCE atribuía a estas pruebas carácter acreditativo, con repercusión en las decisiones de calificación y promoción del alumnado. Las pruebas de la Educación Secundaria Obligatoria no llegaron a aplicarse nunca. El mismo Gobierno que las había introducido las suspendió temporalmente y la posterior aprobación de la LOMLOE las eliminó. Algunas Comunidades Autónomas han mantenido, junto con las pruebas nacionales, evaluaciones diagnósticas censales propias en las que el objetivo fundamental es ofrecer a los centros información que les permita realizar planes de mejora. Junto con estas evaluaciones nacionales y autonómicas, continúa la participación en los programas de la IEA y de la OCDE (pruebas PISA)¹⁵.

Actualmente, de acuerdo con lo establecido en la LOMLOE, el INEE, en cuyo gobierno participan todas las Comunidades Autónomas, elabora, aplica y difunde las evaluaciones generales del sistema educativo español y coordina el marco de las evaluaciones diagnósticas autonómicas. Las evaluaciones generales, de ámbito nacional, son muestrales, se realizan al final de las etapas (6º curso de la Educación Primaria y 4º curso de la Educación Secundaria Obligatoria) y evalúan las competencias clave de Comunicación Lingüística y Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM)¹⁶. Las evaluaciones de diagnóstico autonómicas son censales, se realizan en el 4º curso de la Educación Primaria y el 2º curso de la Educación Secundaria Obligatoria y evalúan las competencias específicas de las áreas y materias de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Lengua Extranjera. En el documento, *Marco General de Evaluaciones del Sistema Educativo* (INEE, 2023), se exponen las matrices de las pruebas¹⁷ tanto de evaluación general del sistema como de las evaluaciones diagnósticas de las Comunidades

14 Este instituto se creó en 1990 con la denominación de Instituto Nacional de Calidad Educativa. En 2012 adoptó la denominación de Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

15 PISA: *Programme for International Student Assessment*.

16 ^sTEM: *Science, Technology, Engineering and Mathematics*.

17 Las matrices de especificaciones explicitan, para cada competencia evaluada, qué proporción de cada tipo de ítems (respuesta cerrada, respuesta semiconstruida, respuesta abierta o construida) debe aparecer en las pruebas (generales y de diagnóstico), así como los procesos cognitivos que se va a evaluar en cada competencia y los contextos seleccionados.

Autónomas.

Podríamos concluir de este breve repaso que las evaluaciones de rendimiento se han ido consolidando en el sistema educativo español. Con la excepción del periodo de la LOMCE, se ha descartado su finalidad acreditativa, se han eliminado los *rankings* y los resultados se han analizado teniendo en cuenta la influencia del nivel sociocultural de las familias. Por otra parte, a partir de la LOE, en 2006, las pruebas se han elaborado desde un enfoque competencial, tomando como referente el currículo nacional normativo. Los informes presentan la matriz de las competencias desentrañando las dimensiones y procesos implicados en su desarrollo y los resultados se definen en niveles competenciales y no meramente en puntuaciones numéricas. Este marco teórico, heredado en gran medida del propuesto por la OCDE, tanto en las pruebas PISA como en el programa DeSeCo (Rychen y Salganik, 2003), ha contribuido a difundir y legitimar el enfoque competencial. Se cumple pues la alineación entre currículo y evaluaciones externas, uno de los requisitos fundamentales para que las intenciones educativas no entren en contradicción con las pruebas de evaluación, como ya se ha señalado. En síntesis, podemos afirmar que contar con evaluaciones de rendimiento externas contribuye sin duda a conocer el nivel de logro de las intenciones educativas expresadas en el currículo. ¿Pueden también estas evaluaciones ser la fuente principal de las reformas curriculares, como afirman algunos autores (Salomon, 2002)?

Nuestra respuesta es en este caso mucho más cautelosa, a partir tanto de argumentos teóricos como de la experiencia concreta de las reformas curriculares españolas. Por lo que respecta a lo primero, postular esta relación se basa, a nuestro juicio, en un reduccionismo epistemológico que asume la hipótesis de que sería posible inferir sin gran dificultad de los resultados de rendimiento del alumnado las causas que los explican (Coll y Martín, 2006). Asimismo, incluso si esto fuera posible, en esta concepción se asume otra hipótesis, igualmente compleja y discutible, según la cual las causas a las que se atribuyen los resultados de rendimiento se sitúan obviamente en el ámbito del currículo. Intentar identificar y evaluar los factores curriculares directamente implicados en los niveles de rendimiento evaluados es una tarea ciertamente mucho más compleja y mucho más cargada de incertidumbre de lo que se deriva de un esquema causal lineal entre evaluaciones externas y reformas curriculares.

Esta dificultad en la propia lógica de la relación directa y lineal de evaluaciones de rendimiento y reformas curriculares se corrobora cuando se analiza la experiencia española. En el año 2006 revisamos los cambios

curriculares que se habían producido en entre 1995 y 2005 y analizamos en qué medida estos cambios habían venido informados por los resultados de las evaluaciones de rendimiento (Coll y Martín, 2006). Los resultados de este análisis muestran que los cambios en las leyes de ese periodo (LOGSE-LOCE) y en su desarrollo normativo no utilizaban los datos de las evaluaciones para su fundamentación. La misma tendencia se ha mantenido entre 2005 y 2022.

La LOE justifica la incorporación de las competencias al currículo apoyándose en el proyecto DeSeCo de la OCDE y, más en concreto, en la propuesta del Consejo Europeo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, de diciembre de 2006 (Comunidades Europeas, 2007). En la LOMCE, los principales cambios no solo no se nutren de datos de evaluación, sino que contradicen en varios casos el conocimiento consensado en los foros internacionales adelantando, por ejemplo, los itinerarios que separan al alumnado en vías académicas y aplicadas pese a las llamadas de atención de la OCDE sobre los riesgos de esta medida. Por su parte, la LOMLOE recupera la estructura de ordenación de la LOE e introduce un currículo con un claro enfoque competencial, que requiere de la autonomía de los centros, como se ha expuesto en el punto 1.2 de este capítulo. Pero una vez más los cambios curriculares introducidos no se justifican en base a los resultados de evaluaciones de rendimiento, sino en argumentos teóricos y de política educativa internacional, así como en un análisis de la dificultad experimentada por los currículos asociados a la LOE para implementar en los centros y en las aulas un currículo realmente competencial.

El panorama que ofrece esta revisión de la relación entre reformas curriculares y evaluaciones de rendimiento en el sistema educativo coincide con las razones de naturaleza epistemológica contrarias al reduccionismo que implica situar en las últimas la fuente de las intenciones educativas que se recogen en el currículo. Lo cual no excluye que esta influencia pueda ser mayor cuando las evaluaciones tienen como unidad de análisis el centro educativo y siempre que se den determinadas condiciones. Si la aplicación de la evaluación y el análisis de los resultados se planifica y apoya adecuadamente desde los equipos directivos y promueve en los docentes del centro una reflexión contextualizada, se puede generar una oportunidad interesante para revisar la coherencia y continuidad del proyecto curricular de la institución (Martín, 2011).

2.2. El impacto del currículo sobre la práctica docente y los procesos de transformación educativa

Sin querer caer en una simplificación de las complejas causas que operan en cualquier transformación educativa, nos atrevemos a plantear que treinta años de un enfoque curricular que ha apostado por la equidad, la comprensividad, la atención a la diversidad, la autonomía de los centros y, más recientemente, por un enfoque competencial ha contribuido a mejorar la calidad del sistema educativo español. Sirvan como ejemplo la evolución de los indicadores presentados en el trabajo de Roca (2025) incluido en este monográfico.

Estos avances han sido posibles gracias a ciertas modificaciones en la ordenación de las enseñanzas, pero han supuesto también necesariamente cambios en la práctica docente. Aunque no conocemos trabajos que hayan analizado sistemáticamente estas transformaciones –los informes TALIS¹⁸ de la OCDE resultan poco informativos a este respecto–, sí podemos señalar algunos avances curriculares que se han venido consolidando. El primero de ellos se refiere a la aceptación de la autonomía curricular como una vía imprescindible para ajustar la enseñanza a la diversidad del contexto del centro y de su alumnado y para promover un perfil docente más profesional y reflexivo.

La mayoría del profesorado ha modificado también su forma de entender la relación entre capacidades y competencias, por una parte, y contenidos, por otra. Si bien el peso otorgado a los contenidos sigue siendo excesivo a nuestro juicio, en general los docentes se alinean en mayor medida con la idea de que la meta del aprendizaje escolar son las capacidades o competencias, y que estas no se pueden adquirir en el vacío, sino que requieren de los contenidos disciplinares. Es frecuente que los docentes identifiquen la continuidad entre la LOGSE y la LOMLOE en esta decisión curricular, tanto que a veces ello dificulta percibir el alcance de las novedades que implica un currículo basado en competencias respecto a un currículo basado en capacidades.

Se ha consolidado asimismo la distinción de los tipos de contenidos. Cuando en las enseñanzas mínimas de la LOGSE organizaron los contenidos escolares en “conceptos”, “procedimientos” y “valores y actitudes”, justificando esta categorización en el hecho de que en la práctica docente hay que hacer actividades distintas para enseñar y evaluar cada tipo de conocimiento, el desconcierto y las resistencias de algunos sectores del profesorado fueron grandes. En este momento, sin embargo, se trata de una

18 TALIS: *Teaching and Learning International Survey*.

diferencia que el profesorado maneja con soltura en las programaciones, y ello a pesar de que el currículo de la LOMLOE no separa los saberes en estas tres categorías.

Las decisiones curriculares metodológicas que informan la práctica docente también muestran algunas características asentadas. El trabajo cooperativo es una de las más extendidas. Se aprecia también un incremento, aunque todavía incipiente, de organizaciones curriculares interdisciplinares, así como del uso de metodologías activas. Por último, las actuaciones dirigidas a un enfoque más inclusivo están presentes en los proyectos y programaciones de la mayoría de los centros. Estos cambios han venido acompañados de un cierto giro en el uso de los materiales didácticos. Los libros de texto, en formato papel o digital, empiezan a ser utilizados por muchos docentes como un recurso útil para su práctica sin definirla, sin embargo, completamente. La combinación de materiales, propios y ajenos, es cada vez más frecuente.

En síntesis, podríamos decir que algunas de las señas de identidad del enfoque curricular que se propuso en los años 90 y que ha tenido continuidad en la LOE y la LOMLOE se han “naturalizado” en la práctica docente de gran parte del profesorado, pero han necesitado de ciclos temporales largos para hacerlo.

Referencias bibliográficas

- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Paidós Ibérica.
- Coll, C. (2007). El bàsic imprescindible i el bàsic desitjable: un eix per a la presa de decisions curriculars en l'educació bàsica. En C. Coll (director), *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar* (pp. 227-247). Editorial Mediterrània.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y Educación en la Sociedad Digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona. <http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/AprendizajeEducacionSociedadDigital.pdf>
- Coll, C. (Coord.) (2018). *La personalización del aprendizaje*. Dossier nº 3. Graó.

- Coll, C. et Martín, E. (2006). Évaluations du rendement scolaire et processus de modification du curriculum en Espagne entre 1990 et 2005: analyse d'un cas. En F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (Eds.), *Curriculum enseignement et pilotage* (pp. 205-230). De Boek.
- Coll, C. & Martín, E. (2023). Del currículo oficial al trabajo en el aula. En C. Coll, E. Martín & A. Marchesi, (2023). *Nuevo currículum, nuevos desafíos educativos* (pp. 47-65). Ed. SM. En línea: http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_al_2023_NuevoCurrículoNuevosDesafíos.pdf
- Coll, C. & Martín, E. (2025). Aprendizaje, intencionalidad educativa y currículum: la concreción de los aprendizajes escolares. En C. Coll & F. Díaz Barriga (Coords.), *Curriculum y calidad de la educación en Iberoamérica. Enfoques curriculares, políticas curriculares y procesos de cambio curricular* (pp. 41-79). Grupo Magro editores.
- Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente – Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Consejo de la Unión Europea. *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea C 189/1 de 4 de junio de 2018. En línea (07.003.2025): [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=SV](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=SV)
- Engel, A., y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. <http://psicologia.udg.edu/ptcedh/articulo.asp?id=29>
- Darling-Hammond, L. & Adamson, F. (2014). *Beyond the Bubble Test: How Performance Assessments Support 21st Century Learning*. Jossey Bass.
- Ferrández, M.S. (2023). El trabajo por ámbitos en el marco de la LOMLOE. En M. Solari y R. Borrero (coords.) *La LOMLOE: Una oportunidad para mejorar la sociedad del siglo XXI Dossier n° 8* (pp. 80-85). Graó
- Grisay, A. (2003). Repetir curso o adecuar el currículum. En A. Marchesi y C. Hernandez Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 101-127). Alianza.
- INEE (2023). *Marco general de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Martín, E. (2011). El asesoramiento en los procesos de evaluación interna de los

- centros. En E. Martín y J. Onrubia (coords.). *Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 77-98). Graó.
- Martín, E. & Coll, C. (2023). Estructura y componentes de los currículos de la LOMLOE. En C. Coll, E. Martín & A. Marchesi, A. (2023). *Nuevo currículum, nuevos desafíos educativos* (pp. 23-45). Ed. SM. En línea: http://www.psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_al_2023_NuevoCurrículoNuevosDesafíos.pdf
- Martín, E. y Solari, M. (2024). El papel de la reflexión en el proceso de construcción de la identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural y dialógica. *Journal for the Study of Education and Development. Special Issue*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0210370224128640>
- Ministerio de Educación y Ciencia -MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/880/19/0>
- OCDE (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/9789264277274-en>.
- Organización de las Naciones Unidas -ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Parlamento Europeo. Consejo de la Unión Europea. *Recomendación del Parlamento Europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. En línea (03.0524.06.2025): <https://www.boe.es/doue/2006/394/L00010-00018.pdf>
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (Eds.) (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe & Huber.
- Salomon, P.G. (2002). *The Assessment Bridge: positive ways to link tests to learning, standards and curriculum improvement*. Corwin Press
- Schön, D.A. (1989). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>

Reales Decretos de currículo y de enseñanzas mínimas

- Real Decreto 69/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el Ciclo Inicial. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1981/01/09/69>
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1982/02/12/710>
- Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1982/11/12/3087>
- Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos del currículo de la educación infantil. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-22758>
- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1006>
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/06/14/1007>
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de la educación infantil. *Boletín Oficial del Estado*, n° 4, de 4 de enero de 2007. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-185-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 293, de 85 de diciembre de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/07/1513/con>
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 5, de 5 de enero de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631/con>
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 52, de 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, n° 3, de 3 de enero de 2015.

<https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, n° 28, de 3 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, n° 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>

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*, n° 76, de 30 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con>

Información de contacto: Cesar Coll. University of Barcelona.
E-mail: ccoll@ub.edu