

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ

# EL CURRÍCULO Y LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

*La preparación del futuro  
y el enfoque por competencias*

educación hoy estudios

narcea

# **El currículo y la educación en el siglo XXI**

**La preparación del futuro y  
el enfoque por competencias**

---

*Francisco López Rupérez*

NARCEA, S. A. DE EDICIONES  
MADRID

*A la memoria de mi padre que, con la fuerza de su ejemplo, me transfirió lo que ahora se denominan “habilidades no cognitivas”.*

# Índice

## AGRADECIMIENTOS

### 1. INTRODUCCIÓN

### 2. EL CONCEPTO DE CURRÍCULO Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

**Variedades conceptuales de la noción clásica de currículo en la educación escolar**

**El currículo como conjunto organizado de objetivos. El currículo como conjunto articulado de contenidos de enseñanza. El currículo como plan de la actividad escolar. El currículo como documento normativo. El currículo como experiencia de los alumnos.**

**Una integración de perspectivas**

**La evolución del concepto de currículo en la legislación española**

**La Ley General de Educación (1970). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (2002). La Ley Orgánica de Educación (2006). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013).**

**El currículo como herramienta poderosa para la mejora educativa y el éxito escolar**

**Una investigación sobre las escuelas de Chicago. Otras evidencias y conjeturas plausibles sobre el impacto del currículo.**

**El currículo como instrumento para la adaptación de la escuela a los desafíos del futuro**

**En síntesis**

### **3. UNA CONVERGENCIA INTERNACIONAL SOBRE LA CONCEPCIÓN DEL CURRÍCULO PARA EL SIGLO XXI**

**Algunas claves subyacentes**

**La visión anticipatoria de los empresarios europeos. La influencia del sector de las tecnologías digitales. La inspiración del *Problem Solving*.**

**Una visión internacional comparada**

**Una aproximación crítica. Una perspectiva institucional.**

**La concepción de la OCDE y su evolución**

**El proyecto DeSeCo. El marco 2030 de la OCDE para el aprendizaje. El nuevo marco de PISA 2018 y su “competencia global”.**

**El Marco de Referencia Europeo y su actualización**

**La edición de 2006. La actualización de 2018.**

**El enfoque del *National Research Council* de los EE.UU.**

**La propuesta del *Center for Curriculum Redesign*.**

**Una convergencia internacional**

**En síntesis**

### **4. EL APRENDIZAJE DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LAS COMPETENCIAS**

**Conocimientos y competencias**

## **Competencias y destrezas**

### **Destrezas y valores**

**El impulso moralista. La educación del carácter.  
Las habilidades no cognitivas. La empleabilidad.**

**Los aprendizajes profundos y la cuestión de la  
transferibilidad**

**Los tiempos. Las materias. La interdisciplinariedad.  
El papel de las habilidades no cognitivas.**

**En síntesis**

## **5. LA ENSEÑANZA DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LAS COMPETENCIAS**

### **La docencia se complica**

**Hacia una personalización de las enseñanzas**

**El concepto de enseñanza personalizada. Nuestra  
experiencia con la enseñanza personalizada.**

**Algunos datos sobre la aproximación a una  
personalización de la enseñanza en España.**

**Tecnologías digitales, enseñanza y aprendizaje**

**El aprendizaje híbrido. El apoyo en la Inteligencia  
Artificial. Una mirada hacia el futuro.**

**Un modelo equilibrado entre centralización y  
descentralización**

**El fortalecimiento de la profesión docente**

**Los rasgos característicos de una profesión  
robusta. Sistemas de selección y de formación  
para el ejercicio de la profesión docente. Modelos  
para el desarrollo de una carrera profesional. Las  
interacciones.**

**En síntesis**

## **6. LA EVALUACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LAS COMPETENCIAS**

**Para qué evaluar las competencias**

En el nivel *nano*. En el nivel *micro*. En el nivel *meso*. En el nivel *macro*.

**Cómo evaluar las competencias**

Los procedimientos de autoinforme. La evaluación directa. Juicio e informes del profesor.

**La evaluación de las competencias en los marcos de referencia institucionales**

El posicionamiento de la OCDE. La rectificación de la Unión Europea. Las propuestas del *National Research Council* de los EE.UU. La aproximación del *Center for Curriculum Redesign* de los EE.UU.

**Evaluación educativa para el siglo XXI: información, conocimiento e inteligencia organizacional**

Basada en las competencias clave. Asistida por ordenador. Centrada en el alumno y sus aprendizajes. Orientada hacia la inteligencia organizacional.

**En síntesis**

## **7. EL DESARROLLO DEL CURRÍCULO POR COMPETENCIAS: EL CASO DE ESPAÑA**

**Una perspectiva internacional**

**La aproximación de la LOE**

**La consolidación en la LOMCE**

**Un análisis de los errores**

**Una opción de máximos no gradualista. Una confianza excesiva en el poder transformador de**

**las normas. Un planteamiento estratégico débil. Un insuficiente liderazgo institucional.**

**Mirando hacia el futuro**

**Principio de progresividad. Principio de experimentación. Principio de flexibilidad. Principio de unidad en la diversidad.**

**En síntesis**

## **8. LAS REFORMAS CURRICULARES PARA EL SIGLO XXI**

**Han de incorporar las exigencias del contexto**

**Han de tomar en consideración una nueva racionalidad**

**Han de apoyarse en un marco analítico claro, sencillo y dinámico....**

**Han de integrar los instrumentos disponibles**

**Han de adoptar un enfoque sistémico**

**Han de prestar una atención especial a la comunicación**

**Han de apoyarse en una gobernanza de calidad**

**En síntesis**

## **9. RECOMENDACIONES**

**Para el profesorado**

**Para la dirección escolar**

**Para las instancias políticas de decisión**

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

# Agradecimientos

Como si de una criatura se tratara, la preparación de un libro da comienzo con la decisión de escribirlo por parte de su autor. En mi caso, esa decisión arranca del seminario sobre “La educación en el marco de la Unión Europea. Objetivos y desafíos para España” que, organizado por el Consejo Federal Español del Movimiento Europeo, se desarrolló en el Congreso de los Diputados el 27 de junio de 2019. Su vicepresidente, Eugenio Nasarre, me invitó amablemente a presentar una ponencia sobre “Puntos neurálgicos para la mejora de la calidad”. En ella centré la atención en tres factores críticos que, de acuerdo con la evidencia empírica disponible, explican en una gran medida los resultados escolares de los alumnos: la calidad del profesorado, el liderazgo de la dirección escolar y la calidad del currículo. Unas semanas después, al reflexionar retrospectivamente sobre ello, pensé que el tercero de los factores merecía un tratamiento extenso de mi parte, semejante al que habían recibido con anterioridad los otros dos. Gracias, amigo Eugenio, por haber suscitado en mí, con tu invitación, esa concreta inquietud.

El proceso de elaboración ha estado arropado intelectualmente por algunas de mis investigaciones previas y, en particular, por los trabajos empíricos desarrollados, a lo largo de los últimos dos años, por la Cátedra de Políticas Educativas de la Universidad Camilo José Cela que tengo el honor de dirigir. Gracias a mis colaboradoras, Isabel García García y Eva Expósito Casas, hemos podido aportar

evidencias que alimentan esa globalidad subyacente al enfoque de este libro. Vaya desde aquí mi reconocimiento a ellas por su ayuda y a la Universidad por su soporte y consideración; en particular, a Nieves Segovia, a Miguel Ángel Pérez y a Rosa María González.

De nuevo, Narcea Ediciones me ofreció su confianza y aceptó su publicación. Ana de Miguel estuvo pendiente de los detalles y aseguró los medios para producir una edición cuidada.

Finalmente, Montse, mi mujer, asumió con comprensión y apoyo mi nuevo compromiso y colaboró en su materialización, revisando esmeradamente el original.

Con todos ellos tengo contraída una deuda de gratitud que debo desde aquí reconocer.

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ  
MADRID, ENERO DE 2020

# 1

## Introducción

---

La Educación, en su condición de institución social secular, se ha ido situando progresivamente en una posición central en el espacio social y económico del mundo desarrollado. Al mismo tiempo, se iba consolidando en el ámbito de lo real esa conceptualización académica de finales del pasado siglo de “sociedad del conocimiento y de la información”. Desde su posición singular, la Educación interactúa con el espacio social de modo que influye sobre el contexto y, a la vez, es influido por él en una especie de bucle causal que se extiende en el tiempo y evidencia empíricamente sus inexorables efectos sobre el largo plazo.

Aun cuando el enfoque humanista de la educación y la validez de la llamada “educación liberal” -en tanto que “cultivo del intelecto y mejora de sus facultades” (Strauss, 2007)- siguen siendo imprescindibles para navegar con alguna confianza en los entornos que caracterizan el siglo XXI, no es menos cierto que la evolución del contexto traslada a los sistemas educativos requerimientos añadidos, como consecuencia de esa interacción sustantiva entre Educación y Sociedad.

Uno de los cambios fundamentales, ha venido de la mano de la revolución tecnológica. Klaus Schwab (2016), presidente del Foro Económico Mundial, describió en 2016 el nuevo panorama del siguiente modo: “Avances revolucionarios en inteligencia artificial, robótica, internet de las cosas, vehículos autónomos, impresión 3D, nanotecnología, biotecnología, ciencia de materiales, almacenamiento de energía y computación cuántica están redefiniendo industrias enteras y creando de cero otras nuevas. En el Foro Económico Mundial a esta ola de innovación la bautizamos ‘Cuarta revolución industrial’, porque supone un cambio fundamental del modo en que vivimos, trabajamos y nos relacionamos” (p. 1). Esta descripción sintética de la evolución del contexto pone claramente en evidencia ese entremezclamiento mayúsculo, entre tecnología, economía y sociedad, que le caracteriza.

La cuarta revolución industrial es, en esencia, una revolución tecnológica que se basa en sistemas físicos, en sistemas biológicos, en sistemas digitales y en sus interacciones. Su carácter integrado significa que avances en uno de esos tres ámbitos repercuten en los otros dos, siendo particularmente intensa la interacción entre los avances en sistemas físicos y los avances en sistemas digitales. Así, progresos en los desarrollos tecnológicos de la Física, alimentan los de los sistemas digitales, y viceversa, en una suerte de círculo virtuoso que es, en buena medida, responsable de esos cambios disruptivos -o de comportamiento exponencial- de los cuales estamos siendo testigos directos en tan solo una generación.

En 1965 Gordon E. Moore -cofundador de la compañía tecnológica INTEL- estableció lo que se conoce como *ley de Moore*, que indica que, cada dos años aproximadamente, se duplica el número de transistores contenidos en un microprocesador, lo que equivale a una evolución en progresión geométrica de su capacidad de computación.

Aunque, en un primer momento, Moore estableció un intervalo de un año para esa duplicación sostenida (Moore, 1965; 1975) -que posteriormente lo ampliaría a dos-, lo cierto es que con su ley constituyó una predicción notablemente precisa que fue posteriormente validada por los hechos. Debido a su impacto sobre la economía y la sociedad, tales hechos explican, en buena medida, esos cambios sociales acelerados que se observan.

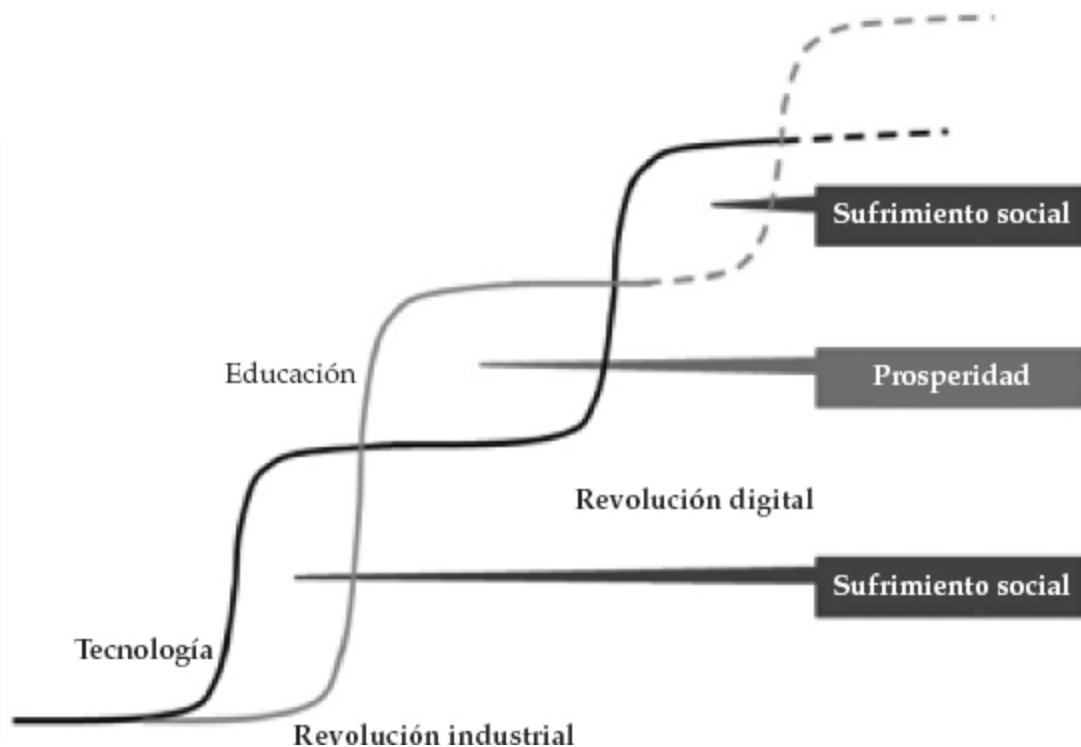
Esta misma dinámica ha llevado a Ray Kurzweil -un tecnólogo americano dotado de una mente excepcional- a asegurar que en este siglo XXI, y por efecto de ese desarrollo tecnológico exponencial, la humanidad trascenderá la biología, de muy diferentes maneras, hacia un estadio evolutivo cuyo umbral denomina *Singularidad* y de la que, según sus previsiones, estamos cada vez más cerca. Kurzweil (2005) sintetiza su visión en los siguientes términos: “La fusión es la esencia de la singularidad, una era en la que nuestra inteligencia se volverá cada vez más no biológica y billones de veces más poderosa de lo que hoy es: el amanecer de una nueva civilización que nos permitirá trascender las limitaciones biológicas y amplificar nuestra creatividad”.

Más allá de la discutible validez de algunas de las previsiones de Kurzweil, lo cierto es que catorce años después de la publicación de su libro, la reputada revista *Nature* nos sorprendía con una primicia internacional que anunciaba el éxito de los primeros ensayos de un prototipo de computador cuántico desarrollado por Google (Gibney, 2109): la *supremacía cuántica* había llegado. Con ella se abría la puerta a futuros dispositivos 1.500 millones de veces más rápidos que los clásicos y la humanidad daba un paso adelante hacia esa singularidad pensada por Kurzweil. Estos hechos dibujan, todavía de una forma no suficientemente precisa pero cierta, el panorama en el que habrán de desenvolverse como adultos los alumnos que

pueblan, en la actualidad, las aulas de las escuelas y a la preparación de cuyo futuro la Educación tiene el deber social y moral de ayudar.

En un contexto en el que las tecnologías digitales nos envuelven, las relaciones entre tecnología y educación y su modo de evolución merecen una especial consideración. Goldin y Katz (2009) se han referido a ello como a una suerte de carrera. Fadel et al. (2016) resumen acertadamente sus consecuencias en los siguientes términos: “Cuando la educación va a la zaga del progreso tecnológico, la gente no está cualificada para los puestos de trabajo y es probable que el trabajo realizado no sea tan productivo o de la calidad que se requiere. Adicionalmente, la desigualdad económica aumenta, debido a que aquellos que tienen los medios para conseguir una educación excepcional cuentan con la capacidad para asegurar más oportunidades de progreso, y aquellos que no pueden hacerlo tienen muy pocas esperanzas de mejorar su estatus económico. De esta manera, tanto los individuos como las sociedades sufren, y esto toma la forma de desempleo, subempleo, brechas de ingresos, estrés personal y malestar social” (p. 28).

Figura 1.1. *La carrera entre educación y tecnología.*



(Inspirado en "The race between technology and education". Goldin & Katz, Harvard) Fuente: Fadel et al. (2016: p. 28)

La Figura 1.1, aportada por los citados autores, ilustra gráficamente esa carrera y nos permite especular sobre cuánto tiempo habrá de pasar para que la educación se sitúe por delante de la tecnología. En todo caso, para que ello sea posible resulta necesario acertar con la educación escolar. Es claro que el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) constituye un medio de paliar esos efectos no deseados de los desfases individuales de formación citados por Fadel et al. (2016), pero no se puede ignorar el hecho de que, como indican las evidencias disponibles (López Rupérez et al., 2015), el éxito en la educación general constituye un prerequisite para el aprovechamiento posterior, a gran escala, de las oportunidades de formación que ofrecen en la edad adulta los sistemas educativos de los países desarrollados.

Diferentes autores (Fadel et al., 2015; OECD, 2018 a; Berkowitz & Miller, 2018) han traspuesto al ámbito de los análisis sobre la educación del siglo XXI, algunos de los

rasgos del contexto identificados desde el pensamiento estratégico. Conocidos por sus siglas en inglés (VUCA), el contexto social futuro se caracterizará, cada vez con mayor intensidad, por los rasgos siguientes: *volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad*.

Más allá de las transformaciones tecnológicas –o quizás a causa de ellas– las exigencias del contexto futuro desbordan el ámbito de lo cognitivo y de lo tecnológico para alcanzar el de lo propiamente personal, entendido aquí en su sentido más amplio. Y para la construcción por el individuo de una brújula eficaz que oriente su navegación en ese proceloso mar, la educación ha de atenerse a un modelo capaz de conciliar las exigencias del futuro con lo mejor de nuestra herencia cultural y moral.

Probablemente el currículo sea el ámbito de las políticas educativas que se identifica, de una forma más directa, con la educación. Al reflejar, en esencia, qué aprenden los alumnos, cómo lo aprenden y para qué lo aprenden es, a la postre, lo que de la educación escolar más le importa a la sociedad, aunque corra el riesgo de que, preocupada por los contenidos, olvide el ámbito de los medios y de los procedimientos; y, sobre todo, postergue una reflexión profunda sobre sus finalidades. Quizás por esa notable importancia del currículo, con el inicio del siglo se ha acelerado un movimiento internacional de reforma curricular que ha ampliado la visión e introducido en su seno el enfoque de las competencias para el siglo XXI.

Sin embargo, la cuestión de las finalidades constituye uno de los componentes tradicionales del currículo como una categoría superior que otorga sentido a las metas y orienta los objetivos específicos que se contienen en ellas.

Más allá de las críticas procedentes, sea de la inercia, sea de la ideología, lo cierto es que ese *enfoque renovado del currículo* se aproxima a una educación integral, entendida en el sentido tradicional del término. Puede afirmarse que,

en la mayor parte de los casos, contesta al *para qué* con una multiplicidad de finalidades: para desarrollar mentes capaces, para reconocerse como persona, para vivir en armonía consigo mismo, para relacionarse satisfactoriamente con los demás, para ejercer una ciudadanía activa, para facilitar la empleabilidad, para preparar el futuro, etc.

En lo que respecta a *los medios* y a *los procedimientos* que definen el *cómo*, ese nuevo enfoque es muy consciente de su papel esencial. Deja atrás esa aproximación típicamente burocrática que sobrestima la función de las normas legales, para adherirse a un enfoque postburocrático que privilegia el papel de las personas y del conocimiento experto.

Por otra parte, y en un ejercicio de coherencia intelectual, procura alinear *los contenidos* con las finalidades -el *qué* con el *para qué*-, finalidades demandadas por ese nuevo contexto que asoma ya por el horizonte. Y lo hace aun a riesgo de proceder, en algunos casos, tentativamente con resultados insuficientemente robustos, como corresponde a los defectos propios de todos los inicios.

Este libro pretende aportar a los profesores, a los directores escolares, a los inspectores de educación, a las instancias políticas de decisión y a las familias, una visión suficientemente sencilla y, a la vez, suficientemente completa sobre ese nuevo enfoque del currículo escolar que acompañará a todos estos actores relevantes del mundo de la educación durante el siglo XXI.

Resultaría pretencioso pensar que dicho enfoque no vaya a sufrir reajuste alguno a lo largo de esas tres cuartas partes de siglo que nos restan, tanto más cuanto que la aceleración del contexto social y económico es una de las características de este tiempo histórico. Pero lo esencial de esta nueva visión ha nacido para perdurar, y cuanto más pronto ese conjunto de actores comprenda lo que está en

juego y se familiarice con los nuevos perfiles de su papel, antes se producirá el impacto deseado sin el cual las sociedades tendrán serias dificultades para adaptarse a los desafíos del futuro.

## **PLAN DE LA OBRA**

Junto con esta Introducción, la presente obra se organiza en otros ocho capítulos. En el Capítulo 2 se introduce a los lectores en una aproximación conceptual a la noción de currículo y a su evolución histórica, y se justifica por qué se trata de uno de los elementos más importantes de la educación escolar. El Capítulo 3 aporta una visión comparada del nuevo enfoque del currículo por competencias, que emerge en el panorama internacional con el comienzo del siglo XXI; se analizan algunos de los marcos de referencia, por su papel estructurante de las enseñanzas en este siglo, y se pone de manifiesto su notable convergencia; lo cual, más allá de las diferencias observadas, revela un consenso de fondo francamente significativo.

El Capítulo 4 profundiza en el concepto de competencia desde el lado de los aprendizajes, así como en las relaciones con y entre algunos de sus componentes principales -los conocimientos, las habilidades o destrezas y los valores- para detenerse, finalmente, sobre una de las nociones que acompaña este nuevo enfoque: el de *aprendizaje profundo*.

En el Capítulo 5 se aborda la problemática de las competencias desde la perspectiva de las enseñanzas, de las metodologías, de sus políticas clave y, en general, de los procedimientos necesarios para lograr el éxito de esta nueva orientación del currículo escolar. Junto con el aprendizaje y la enseñanza, es la evaluación la tercera pieza esencial que hace posible la mejora, tanto del uno como de la otra. El Capítulo 6 se detiene en esta temática en el

ámbito concreto de las competencias, realiza un recorrido por su presencia en diferentes marcos conceptuales de referencia y desemboca en la noción de *inteligencia organizacional* como un concepto que amplía la idea tradicional de evaluación y la proyecta hacia el futuro en tanto que instrumento potente para la mejora de la educación, en todos sus niveles organizativos.

En el Capítulo 7 se analiza el desarrollo del currículo por competencias en el caso español, se efectúa un recorrido histórico y se profundiza en los errores al respecto de la última reforma, desde una aproximación constructiva que pretende evitarlos en un futuro y servir de referencia para otros países, culturalmente próximos, que tengan pendiente un rediseño de su currículo. En el Capítulo 8 se proyecta la mirada hacia el futuro y, en un plano de elevado nivel de generalidad, se plantean algunas de las claves del éxito de las reformas curriculares que hayan de producirse en lo que resta de siglo.

Finalmente, el Capítulo 9 presenta un conjunto de *recomendaciones* que constituyen una forma de decantación de la obra en propuestas sintéticas orientadas, de un modo diferenciado, a tres grupos de destinatarios: el profesorado, los directores escolares y los responsables de las políticas.

## 2

# El concepto de currículo y su importancia para la educación del futuro

---

La noción de currículo constituye un elemento central de la conceptualización, normativización e implementación de la educación reglada que ha sido objeto de múltiples análisis y de no pocas controversias, distribuidos particularmente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX<sup>1</sup>. Como anticipara el epistemólogo francés Gaston Bachelard (1934) “un concepto es un momento en la evolución de un pensamiento”. Y así ha sucedido en el caso del concepto de currículo cuyos componentes se han ido incrementando en número y en complejidad.

La interacción inexorable entre educación y sociedad es, en buena medida, responsable de ese dinamismo conceptual que evoluciona haciéndose cada vez más incluyente y más complejo, y no solo por el número de elementos que se incorporan al mismo, por su densidad o por su creciente nivel de exigencia intelectual, sino también por sus interrelaciones e interdependencias.

Con el propósito de clarificar lo que en el contexto de los sistemas educativos entendemos por complejidad, cabe traer a colación dos referencias a sendos autores que han reflexionado acertadamente sobre esta noción. Según Levy-Leblond (1991), los sistemas complejos conjugan una “heterogeneidad estructural” con una “reciprocidad funcional”. La primera de estas dos propiedades alude a la existencia en ellos de múltiples elementos en una estructura jerarquizada en niveles. Pero complejidad no es solo complicación pues la segunda propiedad añade a la primera la presencia de acciones recíprocas entre elementos y entre niveles, a circuitos de retroalimentación y, en general, a conexiones causales de carácter circular. Como hemos subrayado en otro lugar (López Rupérez, 2001): “(...) Es, precisamente, la presencia de estas formas de causalidad circular el elemento responsable de procesos no lineales que aceleran el tiempo propio y contribuyen a generar complejidad en el interior del sistema.” (p. 48). Por su parte, Edgard Morin complementa la anterior conceptualización al afirmar que “(...) la complejidad no comprende solamente cantidad de unidades y de interacciones que desafían nuestras posibilidades de cálculo; comporta, asimismo, incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios” (Morin, 1990: p. 48).

La excepcional aceleración del tiempo histórico, que está protagonizando la humanidad en el período de tan solo una generación (Kurzweil, 2005; Pinker, 2018), no es independiente de esa complejidad que nos alcanza y que está asociada, en particular, con el impacto de la globalización, de la transformación digital y de sus interacciones sobre la vida personal, social y económica (López Rupérez, 2001). Este considerable dinamismo sociohistórico afecta a la educación y alcanza, por consiguiente, a la propia concepción del currículo. Esos

cambios en la concepción -como primero de un conjunto de estadios sucesivos concernientes al currículo, que es seguido de su implementación- afectarán, con mayor o menor rapidez y de un modo más o menos organizado y coherente, al nivel propio del aula y a su componente esencial, el alumno. En sus análisis sobre las *tendencias emergentes referidas a un currículo global*, Olibie (2013) señala una amplia colección de rasgos de los cuales cabe destacar los siguientes:

- a) *Desarrollos de orientación globalista*, influidos por los Objetivos del Milenio de Naciones Unidas (UN, 2015) y por esa pretensión, compartida por otros organismos multilaterales, de formar ciudadanos globales (OECD, 2018b). Con esa misma orientación, cabe traer a colación lo que se ha dado en llamar la “globalización de las políticas” (Schleicher, 2018) que reposa, en buena medida, en el impacto político de las evaluaciones internacionales a gran escala con una participación creciente de países de todo el mundo y con la OCDE oficiando como gran promotor.
- b) *Preparación para el mercado de trabajo, la ciudadanía y la vida cotidiana*, mediante la educación y las reformas de los currículos, en un contexto dinámico y en un entorno de información “saturado y caótico”.
- c) *Énfasis crecientes en aquellas destrezas relevantes para el aprendizaje permanente y la participación social*, lo que comporta en muchos países la incorporación al currículo de competencias cognitivas de orden superior, destrezas digitales y tecnológicas y evaluaciones rigurosas.
- d) *Adaptación de las enseñanzas a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos*, mediante currículos diferenciados y personalización de la enseñanza.

Hemos subrayado estos rasgos, que veremos repetidos de uno u otro modo en los capítulos posteriores, por su relación más directa –particularmente los tres primeros– con esos dos fenómenos cuyo impacto en los planos personal, cultural, social y económico es ampliamente reconocido: la globalización, entendida en un sentido amplio, y la revolución tecnológica cuyo núcleo central es la transformación digital. Estos son, pues, los dos motores principales que impulsan esa evolución franca del concepto de currículo y, sobre todo, de su contenido; evolución que es, a la postre, tributaria de esa “mutación de civilización” emergente a escala planetaria que estamos protagonizando.

El presente capítulo profundiza, en primer lugar, en los componentes conceptuales del currículo, desde una perspectiva en lo esencial clásica, a modo de dimensiones, aproximaciones o aspectos que incluyen los elementos más ampliamente aceptados para la caracterización del concepto. En segundo lugar, se centra principalmente la atención en la perspectiva española y se analiza la evolución normativa de la concepción del currículo y su plasmación en la legislación básica a modo de ilustración. Una vez repasados los aspectos conceptuales, se presenta, finalmente, el currículo como un instrumento poderoso para la mejora educativa y se justifica sobre una base empírica el que sea, con toda probabilidad, uno de esos pocos pilares en los que debería reposar prioritariamente cualquier reforma educativa destinada a preparar, con acierto, el futuro de las nuevas generaciones.

## **VARIEDADES CONCEPTUALES DE LA NOCIÓN CLÁSICA DE CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

Existe un consenso amplio entre los especialistas en el sentido de considerar el currículo como un constructo complejo y polifacético (Goodson,1994), con pretensiones de cubrir todos aquellos procesos -junto con su correspondiente estructura organizativa- orientados a la enseñanza y el aprendizaje (Angulo Blasco, 1994; Beauchamp, 1981).

De acuerdo con ese rasgo de complejidad, los aspectos, facetas o dimensiones del concepto son múltiples y las relaciones entre ellos, de naturaleza sea lineal, sea circular, abundantes (Su, 2012). Por otra parte, y en lo que concierne al carácter polifacético del currículo, este rasgo explica el abundante trabajo de reflexión efectuado desde la academia -particularmente en el último medio siglo- sobre aspectos parciales del constructo con una intención esencialmente analítica (Beauchamp, 1977; Wood et al., 1978; Barrow et al., 1990; Longstreet et al., 1993; Goodson, 1994; Angulo Blasco, 1994; Marsh, 1997, Pinar, 2014; entre otros). No obstante lo anterior, los énfasis de las diferentes aproximaciones están, a menudo, influenciados por posicionamientos ideológicos, pedagógicos o culturales que incrementan a menudo su complejidad.

Por la pertinencia de su aproximación, adoptaremos en lo que sigue la caracterización del currículo aportada por Shao-Wen Su (2012), a partir de su revisión bibliográfica sobre las diferentes conceptualizaciones disponibles en la literatura. Lo interesante para nosotros de este enfoque es que nos permite eludir una aproximación esencialista, para recurrir a otra más pragmática que se basa en la caracterización del concepto aludiendo a buena parte de sus múltiples facetas.

## **El currículo como conjunto organizado de objetivos**

Uno de los aspectos básicos del currículo concierne a aquello que, con su implementación, se pretende conseguir.

En su aproximación más general, se formula como un conjunto de fines, metas y objetivos. Esta estructura escalonada de propósitos marca una jerarquía conceptual en la cual cada escalón inferior es considerado como un desarrollo del correspondiente escalón superior. Todos ellos conciernen a la escuela, pero conforme se eleva el nivel de generalidad de esa jerarquía, aumenta la dimensión propiamente política de ese conjunto articulado de intenciones.

Por su propia naturaleza, esta aproximación al currículo guía los cambios que se pretenden conseguir en los alumnos, facilita la especificación de los contenidos de enseñanza y de aprendizaje y orienta la definición de los criterios de evaluación.

### **El currículo como conjunto articulado de contenidos de enseñanza**

En este enfoque, la especificación de los objetivos no es explícita y, en el mejor de los casos, puede considerarse subyacente. Es, en esencia, un programa más o menos detallado de un curso o materia que pone el acento en los contenidos prescriptivos de la enseñanza pero que elude, sin embargo, lo relativo a sus propósitos: a esos cambios en la mente de los alumnos que se pretenden conseguir. Dicha aproximación queda bien reflejada en la definición de Wood y Davis (1978: p. 16) que consideran el currículo como “la totalidad de cursos que integran una asignatura ofrecida por una institución o seguida por un estudiante”.

### **El currículo como plan de la actividad escolar**

Es esta una noción de currículo como planificación de aquello que ha de llevarse a cabo para desarrollar, de un modo sistemático, la actividad escolar. Utilizando la denominación de Beauchamp (1981: p. 62) es una suerte de

“sistema curricular” que comprende la previsión de los procesos y estructuras que hacen posible dicha actividad de enseñanza y aprendizaje.

A diferencia de los dos enfoques anteriores, este se refiere a las acciones de programación de la instrucción y no a las de instrucción propiamente dicha (Pratt, 1994).

### **El currículo como documento normativo**

Desde esta otra perspectiva, el currículo es, en esencia, un texto escrito con una intención prescriptiva, sea en términos legislativos, sea en términos académicos. Según Barrow y Milburn (1990: p. 84), el currículo “(...) se ha asociado con los programas oficiales de estudio escritos y publicados por ministerios o departamentos de educación, por autoridades locales o juntas de educación, y por empresas comerciales o equipos de especialistas en educación que trabajan en proyectos financiados al efecto”. Esta aproximación al concepto se identifica con la formulación escrita de un “plan de estudios” que ofrece a los profesores las pautas prescriptivas para su desarrollo. En España, por ejemplo, coincidiría con lo que se recoge en los Reales Decretos por los que se establece el currículo básico de una etapa educativa determinada.

### **El currículo como experiencia de los alumnos**

Inspirada en la aproximación de John Dewey, esta concepción considera el currículo como el conjunto de experiencias de los alumnos que se producen bajo la dirección de los profesores. Desde una posición similar, pero que avanza en el sentido de la integración de aspectos o facetas diferentes, Marsh (1997: p. 5) define el currículo como “(...) un conjunto interrelacionado de planes y de experiencias que el alumno completa bajo la guía de la escuela”. Como subraya Su (2012), a la luz del citado