



**TRABAJO FIN DE GRADO**

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA LEGISLACIÓN  
AUTONÓMICA EN ESPAÑA SOBRE DESARROLLO  
CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ASPECTOS  
ORGANIZATIVOS Y METODOLÓGICOS**

**TUTOR**

Dr. José Ignacio Cansino González

**AUTOR**

Lucía Begines Moreno



**Facultad de Ciencias de la Educación**

**Sevilla, 2018**

*El mayor acto de rebeldía que los alumnos pueden hacer es aprender.*

(Royo, 2018, s.p.)

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco encarecidamente las aportaciones y ayudas, durante la realización de este trabajo de investigación, a las siguientes personas:

A mi Padre (maestro de escuela con más de treinta años de experiencia docente). Por estar siempre. Por su educación. Por enseñarme, en todo momento desde el amor y la honestidad, una disciplina en valores. Por enseñarme, que estos carismas, son los ingredientes fundamentales para ser un maestro de la tiza; motivos suficientes para ser mi referente a seguir en esta labor tan importante y, que desde la vocación, será maravillosa.

A mi Tutor, D. José Ignacio Cansino, por confiar en mí. Por su dedicación, implicación y constancia plena durante todo el trabajo. Por su inestimable paciencia. Y por enseñarme, siempre desde la experiencia, a llevar esta investigación con placer hacia la búsqueda del conocimiento.

Sevilla, junio 2018

# ÍNDICE

<b>1. RESUMEN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>6</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
<b>3.1. Marco normativo actual del currículo de Educación Primaria.....</b>	<b>7</b>
<b>3.1.1. De la LGE a la LOE .....</b>	<b>8</b>
<b>3.1.2. La LOMCE: Ley vigente .....</b>	<b>9</b>
<b>3.2. Concreción curricular .....</b>	<b>10</b>
<b>3.2.1. Niveles de concreción curricular .....</b>	<b>10</b>
<b>3.2.2. Concreción del currículo de Educación Primaria en España:El Real Decreto 126/2014.....</b>	<b>14</b>
<b>3.2.3. Elementos del currículo .....</b>	<b>14</b>
<b>3.2.3.1. Concepto de currículo: .....</b>	<b>15</b>
<b>3.2.3.2. Objetivos .....</b>	<b>16</b>
<b>3.2.3.3. Contenidos.....</b>	<b>17</b>
<b>3.2.3.4. Competencias Clave.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2.3.5. Indicadores de Evaluación.....</b>	<b>19</b>
<b>3.2.3.6. Metodología Didáctica .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2.4. Finalidad de la educación .....</b>	<b>21</b>
<b>3.2.5. Reparto de asignaturas .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2.6. Elementos transversales.....</b>	<b>23</b>
<b>3.2.7. Evaluación.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2.8. Atención a la diversidad.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2.9. Margen competencial de las Comunidades Autónomas.....</b>	<b>25</b>
<b>4. OBJETIVOS.....</b>	<b>26</b>
<b>5. METODOLOGÍA .....</b>	<b>28</b>
<b>6. RECOGIDA DE DATOS.....</b>	<b>31</b>
<b>7. ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>
<b>8. CONCLUSIONES .....</b>	<b>56</b>
<b>9. LIMITACIONES E IMPLICACIONES .....</b>	<b>59</b>
<b>10. REFLEXIÓN PERSONAL.....</b>	<b>61</b>
<b>11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>62</b>

## 1. RESUMEN

Este trabajo de investigación se centra en el estudio comparativo del desarrollo de la Educación Primaria entre las diferentes Comunidades Autónomas que constituyen nuestro país; centrándonos en los aspectos organizativos y metodológicos. Bajo una perspectiva legislativa y educativa, hemos llevado a cabo el diseño y elaboración de un instrumento de evaluación cualitativa, con el fin de establecer una relación entre los diferentes elementos curriculares estudiados. Tras el estudio de los datos obtenidos, pasamos a efectuar una valoración de los resultados; consiguiendo así el fin de esta investigación. Por último, se concluye respondiendo al objetivo general planteado: ¿realmente existen diferencias significativas entre los diferentes elementos curriculares que establecen la normativa autonómica y estatal?

**Palabras clave:** Didáctica, Currículo, Legislación Educativa Estatal y Autonómica.

## ABSTRACT

This research work focuses on the comparative study of the development of Primary Education among the different Autonomous Communities that make up our country; focusing on the organizational and methodological aspects. From a legislative and educational perspective, we have carried out the design and development of a qualitative evaluation instrument, in order to establish a relationship between the different curricular studied elements. After studying the data obtained, we proceeded to make an assessment of the results; getting thus the purpose of this investigation. Finally, it is concluded by responding to the general objective stated: do significant differences between the different curricular elements established by the autonomic and state regulations really exist?

**Keywords:** Teaching, Curriculum, National and Autonomous Communities Educational Legislation

## 2. INTRODUCCIÓN

Una batería de leyes educativas ha determinado el marco normativo actual por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en el Sistema Educativo Español. Desde la consolidación de la España democrática actual, ocho han sido las Leyes de Educación que han tenido lugar en nuestro país: desde la LGE (Ley General de Educación; 1970) hasta la LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa; 2013).

El presente trabajo de investigación pretende abordar, de manera breve y concisa, cada una de las leyes educativas con el objeto de resaltar los aspectos más característicos de ellas; ofreciendo un enfoque sobre las mejoras, los cambios y las derogaciones que cada ley ha aportado en relación a la anterior.

Paralelamente, hemos llevado a cabo un análisis comparativo sobre las diferentes legislaciones vigentes que desarrollan el currículo de Educación Primaria en cada Comunidad Autónoma que constituye nuestro Estado.

Con este trabajo se pretende conocer en qué medida existen diferencias significativas en el desarrollo curricular de la normativa autonómica de la Educación Primaria en relación a aspectos metodológicos y organizativos a partir de lo que dicta el Decreto Curricular Base: Real Decreto 126 de 2014, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España.

Se ha tratado de analizar toda la información de manera objetiva, con el fin de poder aportar un estudio cualitativo y comparado entre las diferentes normativas autonómicas; así como profundizar sobre el conocimiento en legislación educativa estatal. Finalmente hemos aportado una reflexión personal sobre esta materia.

### **3. MARCO TEÓRICO**

#### **3.1. Marco normativo actual del currículo de Educación Primaria**

Abordamos el primer punto de nuestro marco teórico haciendo alusión al Boletín Oficial del Estado (BOE) y a la Constitución Española de 1978, ya que es necesario contextualizar el currículo vigente por el que se rige la Educación Primaria en España. Este marco legislativo, a su vez, va a desglosarse en dos puntos concretos. En primer lugar mencionaremos las diferentes leyes de Educación (siguiendo sus respectivos orden de aprobación) que hemos tenido en España desde la instauración de la Democracia. Seguidamente y como último punto de este marco normativo, hablaremos más detenidamente de la LOMCE; dado que su vigencia y extensión así lo requiere.

Empezamos nombrando el artículo 27 de la Constitución Española, donde queda reflejado que todos los ciudadanos tienen derecho a recibir una Educación que tiene como objetivo el desarrollo integral de los mismos. Este desarrollo debe ir dirigido a que todos los españoles integren los principios democráticos de convivencia; especialmente en lo que se refiere a los derechos y libertades fundamentales, partiendo de que la Educación básica es obligatoria y gratuita.

A continuación, también establece, en su artículo 149.1., las normas elementales para que se pueda hacer un buen desarrollo de lo anteriormente citado. Queda recogido que es competencia estatal la regulación de la normativa íntegra al derecho educacional. Sin embargo, las Comunidades Autónomas tienen la libertad y autonomía, por delegación del poder ejecutivo de nuestro país, de establecer sus propias normas para garantizar el cumplimiento de esta materia.

Así mismo, hacemos referencia al Real Decreto de 2014 donde queda recogido y establecido el currículo básico de la Educación Primaria. Este presente decreto queda publicado en el Boletín Oficial del Estado el 28 de febrero del citado año.

### **3.1.1. De la LGE a la LOE**

Justificado el currículo de Educación Primaria a nivel constitucional, procedemos a la recapitulación de una serie de leyes educativas que se han sucedido en España desde el año 1970 hasta el 2018, año actual del presente trabajo.

Desde el año 1978, año en el que se consolida la España democrática actual, hasta nuestros días se aprueban una batería de leyes educativas. A continuación trataremos de abordar, de manera breve y concisa cada una de ellas, cronológicamente por orden de aprobación; con el fin de contextualizar y resaltar lo más característico de cada una de ellas.

En primer lugar hablaremos de la Ley General de Educación (1970) conocida como Ley de Villar Palasí; aunque su entrada en vigor es anterior al periodo democrático, ya prefiguraba los principios que luego serían recogidos en las siguientes leyes educativas constitucionales. Resaltamos en esta ley, la enseñanza obligatoria hasta los catorce años, distribuida en ocho cursos llamados de EGB (Enseñanza General Básica). Por su parte, el nivel postobligatorio ofertaba una doble vía, donde se podía optar entre BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) o FP (Formación Profesional). Hay que resaltar que esta última representa una novedad estructural en el sistema educativo de la época.

A finales del siglo XX se produce en nuestro país una fase nueva de reforma. España es ya un Estado democrático y el sistema educativo debía cambiar y establecer un modelo asentado en los principios constitucionales más acorde con los países del entorno. En el año 1990 con el Gobierno del Partido Socialista, se aprueba la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) con la intención de modernizar la pedagogía del momento. La escolarización obligatoria constaba de dos tramos, por un lado la Educación Primaria con seis cursos, y como novedad destacamos la obligatoriedad hasta los dieciséis años, sumándole a la Primaria cuatro años de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). También regulaba una Educación inclusiva para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE); así como un plan de estudios que recogiera los diferentes niveles de concreción curricular. Es necesario resaltar la facultad de las Comunidades Autónomas para evaluar los contenidos en sus tres vertientes: conceptual, procedimental y actitudinal. La LOGSE derogó a la LGE.

En el año 2002 gobernando el Partido Popular, aparece la LOCE (Ley Orgánica de Calidad Educativa). Como su propio nombre indica, se pretendía una reforma en el sistema educativo



español para mejorar diferentes aspectos deficitarios. Aunque la normativa se aprobó legislativamente, nunca entró en vigor a causa del cambio inesperado de Gobierno, por lo que no se llegó a aplicar. Esta ley quedó derogada por el Real Decreto de 28 de mayo de 2004.

Bajo el acrónimo LOE (Ley Orgánica de Educación) queda aprobada una nueva ley de Educación en el año 2006. Con su entrada en vigor se producen varios cambios en la regulación del sistema educativo español. Entre los más característicos debemos resaltar la implantación de la Educación Infantil de manera gratuita y voluntaria desde los tres hasta los seis años. En Educación Primaria y Secundaria se incorpora una nueva asignatura llamada *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* y aparece el concepto de Competencias Básicas. En Bachillerato se implantan tres modalidades de especialidad y, por último, una prueba de acceso a la universidad (PAU) para aquellos alumnos que desearan continuar sus estudios superiores. Cabe mencionar que la LOE derogó por completo a la LOGSE aunque mantuvo sus aspectos estructurales básicos.

Para concluir este recorrido general de leyes educativas que ha tenido España en los últimos cincuenta años, cabe mencionar, en líneas posteriores, la siguiente ley por la que se rige la educación hoy día. Dada su vigencia, abordaremos la LOMCE en el apartado siguiente.

### **3.1.2. La LOMCE: Ley vigente**

En la actualidad, la ley estatal de Educación principal es la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el año 2013 con la llegada al Gobierno de nuevo, del Partido Popular. La LOMCE no deroga por completo a la anterior LOE, sino que complementa, modifica y, en ciertos aspectos, suprime algunos artículos de esta última. Por lo tanto son dos las leyes que establecen el marco legislativo en la Educación actual. En principio en esta normativa se proponían una serie de cambios, como la inclusión de una prueba de reválida al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria, aunque la falta de consenso político en esta materia hizo que se suprimiese estas medidas de evaluación.

### **3.2. Concreción curricular**

Planteamos este segundo apartado de nuestro marco teórico siguiendo cuatro puntos con los que abordaremos esta sección. Veremos, en primer lugar, cuales son los niveles de concreción curricular haciendo mención a diferentes autores con el fin de exponer sus puntos de vista, así como el número de niveles que cada uno considere.

Seguidamente, haremos referencia al Real Decreto 126/2014 donde queda justificada esta concreción curricular en Educación Primaria en España. En líneas siguientes, hablaremos de los elementos curriculares que delimitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, mencionando cada uno de ellos haciendo referencia a algunos autores. Finalmente, cerraremos este apartado haciendo alusión al margen competencial correspondiente a las Comunidades Autónomas.

#### **3.2.1. Niveles de concreción curricular**

España es un Estado autonómico que se encuentra organizado territorialmente en Comunidades Autónomas, provincias y municipios. Todas estas instituciones tienen sus propios órganos de Gobierno. De acuerdo con esta jerarquía territorial, cada estamento tiene su porcentaje de participación en lo que compete a estos niveles de concreción curricular (solo que ni la provincia ni el municipio tienen competencia en materia educativa). Por lo tanto, el Estado Central delega una parte de su capacidad de decisión en las Comunidades Autónomas, y estas a su vez, en los centros educativos. Estos últimos concretarán su actuación educativa correspondiente.

En primer lugar, empezaremos mencionando a diversos autores que contemplan la existencia de tres niveles de concreción curricular.

De la teoría a la práctica, de lo estatal a lo autonómico y de las Comunidades Autónomas a las aulas. De esta manera, queda dibujado el recorrido de los tres Niveles de Concreción Curricular (Álvarez Vallina, 2011) que serán:

En un nivel primario, el Diseño Curricular Prescriptivo que es competencia dual del Estado Central y de las Comunidades Autónomas. El Proyecto Curricular de Etapa corresponde al segundo nivel. Esta concreción es responsabilidad del profesorado (equipos docentes). Y como

tercer y último nivel, hablamos de la Programación de Aula que es potestad de cada equipo de ciclo. El segundo y tercer nivel son competencia del centro educativo.

De acuerdo con Birzea (1980), citado en Medina y Salvador (2009), los niveles de concreción curricular pueden abarcar o contemplar los diversos objetivos que el docente establece para el alumnado; siendo este el gran protagonista para lograr dichos propósitos.

Debido a la subjetividad que plantea esta taxonomía curricular, estos autores establecen tres fines concretos, partiendo siempre de lo general a lo específico y desde lo estatal hasta las aulas, podemos hablar de objetivos generales (que pueden ser de etapa y de área), de objetivos concretos y de objetivos operativos.

Sin embargo, Sánchez Huete (2011) afirma que aunque no existe un único patrón para la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, sí contempla los mismos elementos básicos que debe contener este segundo nivel.

A su vez, este autor plantea una jerarquía tridimensional. En la cúspide nos encontramos el nivel curricular estatal y autonómico. En un escalón inferior estaría el centro; y como base y último eslabón de esta pirámide, la Programación de Aula. Este último tiene como requisito prioritario la adecuación y planificación de las dificultades, concretas e individualizadas, al alumnado que lo precise; con el fin de contemplar la atención a la diversidad como lo establece el currículo.

A continuación, algunos teóricos anotan la cabida de un cuarto nivel. Así, hablaríamos, por lo tanto, de cuatro fases curriculares concretas.

Este autor afirma que una Educación inclusiva requiere, una ayuda personalizada, dada la diversidad que nos encontramos en las aulas. Esta idea plantea el desglose de este tercer nivel que va enfocado, exclusivamente, al alumnado NEAE. Por lo tanto, los cuatro niveles curriculares quedarían de la siguiente forma: en primer lugar el nivel de ámbito estatal; el Proyecto Educativo de Centro sería la segunda fase curricular; las Programaciones de Aula para abarcar el tercer nivel, y en una última instancia; un enfoque específico y concreto dirigido al alumnado NEAE. Cada nivel desarrolla y puntualiza lo que establece el anterior (Caballero, 2012).

Sánchez Delgado (2005) sostiene, también, la existencia de cuatro niveles curriculares. Apunta que en un primer nivel se encontraría el DCB (Diseño Curricular Base), competencia

estatal y autonómica; le sigue el PCC (Proyecto Curricular de Centro), cuya facultad recae sobre los respectivos equipos docentes; en un tercer peldaño estarían las Programaciones de Aula, responsabilidad del profesor; y como último y cuarto nivel, las ayudas que contemplan la atención a la diversidad (facultad del docente especialista), con el fin de acercar lo que establece el currículo al perfil del alumnado.

En cuanto a niveles se trata, aún podemos seguir aumentando esta batería curricular de concreción, ya que cabe la presencia de abarcar un quinto nivel más según otros autores. Muy pocos hacen alusión a esta posibilidad, por lo que es interesante citar al siguiente autor.

Como lo hace notar Bernal (2014) existe cabida para un quinto nivel de concreción curricular. Por consiguiente, esta inclusión establece, como competencia exclusiva del profesor, las programaciones didácticas ajustadas al alumnado que precise adaptación. Estas ACIS (Adaptaciones Curriculares Significativas) requieren la reestructuración de un par de elementos contemplados en el currículo: los estándares e indicadores de evaluación. Por lo que la jerarquía que constituye esta nueva clasificación de concreción curricular quedaría de la siguiente forma: en un nivel superior el Currículo Básico (elaborado por el Gobierno), el desarrollo de lo que dicta el primer nivel sería competencia exclusiva de las Comunidades Autónomas y, por lo tanto, la segunda fase de concreción curricular; en un escalón inferior se situaría el Proyecto Educativo de Centro, cuya competencia recae sobre los equipos docentes; a continuación, el nombre que recibe el cuarto nivel es el concerniente a la Programación de Aula (responsabilidad del profesorado); y como último y quinto eslabón de esta clasificación, Las ACS de las que hacíamos mención al comienzo de este párrafo. Cabe añadir que los cuatro niveles primeramente nombrados son los que configura la LOMCE, ley actualmente en vigor.

Por consiguiente, terminaríamos mencionando a dos nuevos autores dado su doble enfoque en esta materia. Por un lado, hace una distinción entre ubicación geográfica de la enseñanza (diseño curricular) y los diferentes niveles que cooperan en este ámbito. En cuanto al primer punto se refiere, este autor habla de cinco niveles territoriales; que de un nivel superior a otro inferior serían los siguientes: estatal, autonómico, regional, municipal y colegios. Sin embargo, haciendo alusión a los cinco niveles que intervienen en este diseño, hablaríamos de la Propuesta Curricular Base (potestad de la Administración Central), la Propuesta Curricular Autonómica, el Proyecto de Centro (competencia de los equipos docentes), el Plan de trabajo en el Aula y los Diseños específicos, estos últimos responsabilidad del profesorado (Zabalza, 1987; Gimeno, 1988; citados en Medina y Sevillano, 1991).

Para afinar este apartado, incluimos una tabla de elaboración propia con el fin de sintetizar lo expuesto en este punto:

AUTORES QUE PROPONEN TRES NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	
<b>Álvarez Vallina (2011)</b>	I. Diseño Curricular Prescriptivo
	II. Proyecto Curricular de Etapa
	III. Programación de Aula
<b>Birzea (1980), citado en Medina y Salvador (2009)</b>	I. Objetivos Generales
	II. Objetivos Concretos
	III. Objetivos Operativos
<b>Sánchez Huete (2011)</b>	I. Nivel Estatal y Autonómico
	II. Proyecto Curricular de Centro
	III. Programación de Aula
AUTORES QUE PROPONEN CUATRO NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	
<b>Caballero (2012)</b>	I. Nivel de Estado
	II. Proyecto Educativo de Centro
	III. Programación de Aula
	IV. Adaptación Curricular Significativa
<b>Sánchez Delgado (2005)</b>	I. Diseño Curricular Base
	II. Proyecto Curricular de Centro
	III. Programación de Aula
	IV. Medidas de Atención a la Diversidad
AUTORES QUE PROPONEN CINCO NIVELES DE CONCRECIÓN CURRICULAR	
<b>Bernal (2014)</b>	I. Currículo Básico
	II. Desarrollo del Currículo Básico
	III. Proyecto Educativo de Centro
	IV. Programación de Aula
	V. Adaptación Curricular Significativa
<b>Zabalza (1987) y Gimeno (1988), citados en Medina y Sevillano (1991)</b>	I. Propuesta Curricular Base
	II. Propuesta Curricular Autónoma
	III. Proyecto de Centro
	IV. Plan de Trabajo en el Aula
	V. Diseños Específicos

Figura 1. Propuestas de Niveles de Concreción Curricular por autores  
(Elaboración propia)

### **3.2.2. Concreción del currículo de Educación Primaria en España: El Real Decreto 126/2014**

Abordamos este punto haciendo referencia al presente Decreto de 28 de febrero del citado año por el que se constituye el currículo elemental de la Educación Primaria. La presente normativa funda cuáles son los criterios generales que se deben cumplir y desarrollar para implantar una adecuada labor pedagógica y educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje que requiere una Educación integral para con el alumnado.

### **3.2.3. Elementos del currículo**

Veremos este apartado citando, en primer lugar, los diferentes elementos que constituyen el currículo de Educación Primaria. Cada concepto curricular irá desarrollado utilizando distintos autores y en apartados individuales con el fin de contextualizar esta subdivisión que constituye nuestro marco teórico.

En segundo lugar, tal y como establece la presente normativa de 2014, la jerarquía que llevaremos a cabo será la que estipula el actual Real Decreto. Por lo que el orden a seguir en este apartado será el siguiente: para comenzar hablaremos de los diferentes conceptos globales que abarca el currículo; en un segundo plano y de manera concisa, mencionaremos los objetivos y los contenidos que constituyen esta batería curricular; seguidamente, indicaremos cuales son las competencias claves que tan familiar resultan en las aulas hoy día; el quinto elemento curricular (indicadores de evaluación) contempla, a su vez, dos conceptos a tener en cuenta (criterios y estándares de evaluación); y como último punto de esta batería que el currículo comprende, se encontraría la metodología didáctica, facultad del profesorado.



Figura 2. Elementos del Currículo de Educación Primaria  
(Elaboración propia)

### 3.2.3.1. Concepto de currículo:

Tal y como dispone la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa en su capítulo III, se entenderá por currículo “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas”.

Por su parte, en décadas anteriores, la LOGSE hacía hincapié en la forma concreta de lo que se debía instruir y valorar durante el periodo de escolarización del sujeto (Sánchez Delgado, 2005).

A su vez, Sánchez Huete (2011) afirma que se trata de un agregado de logros, conocimientos, capacidades esenciales; así como las metodologías didácticas, estándares e indicadores de evaluación correspondientes al proceso de enseñanza y aprendizaje reglamentada. Podemos resaltar que este autor pone de manifiesto una concretización explícita sobre los elementos que constituyen el currículo.

Es importante considerar la formación previa por parte del personal docente para poder establecer el proyecto curricular; constituyendo, así, el punto de partida para proceder al desarrollo de dicha definición. Así mismo, Moral (2010) resalta cuatro premisas que deben contemplarse en el término currículo; con el fin de lograr un aprendizaje significativo. Estos cuatro puntos a tener en cuenta son los siguientes: qué se desea instruir, en qué momento se debe impartir dicha enseñanza, qué metodología se considera idónea en cuanto al perfil del alumnado y cuáles van a ser los ítems a evaluar. Todo ello, teniendo en cuenta lo que engloba este proceso de enseñanza y aprendizaje.

### **3.2.3.2. Objetivos**

Siguiendo en la misma línea, procedemos a puntualizar el segundo elemento curricular. Abordamos, de manera concisa y escueta, este apartado haciendo referencia a algunos autores; partiendo, a modo de introducción, de lo que se recoge en el Real Decreto 126 de 2014.

Esta normativa dispone en su artículo 2 que los objetivos son los “referentes relativos a los logros que el alumno debe alcanzar al finalizar el proceso educativo, como resultado de las experiencias de enseñanza-aprendizaje intencionalmente planificadas a tal fin”.

Sin embargo, este concepto puede entenderse también como los propósitos que ubican la planificación didáctica, cuya facultad recae sobre la figura del profesor. A su vez, este último debe discriminar, secuenciar y establecer coherencia sobre las intenciones que mencionábamos al comienzo de estas líneas; con el objeto de englobar, todo lo que requiere, una correcta programación educativa de manera satisfactoria (Gallego y Mata, 2009).

Desde el punto de vista de Taba (1962), citado en Primitivo (2005) este componente del currículo ha generado gran controversia ideológica en el ámbito educativo. Estos teóricos señalan que hay que hacer una diferenciación entre finalidad y objetivos. Ambos apuntan que lo primero hace alusión a lo que se desea conseguir, sin embargo; los objetivos deben desarrollar los comportamientos concretos y determinantes con rigurosidad. Para concluir, estos autores hablan de dos conceptos a tener en cuenta. Primeramente, hacen hincapié en que la finalidad debe entenderse desde un enfoque global; mientras que los objetivos deben concebirse como los aspectos más concretos.



### 3.2.3.3. Contenidos

Tal y como establece el Real Decreto 126 de 2014 en su artículo 2:

*Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participe el alumnado.*

En el presente apartado de nuestro marco teórico hacemos alusión a una tipología de los contenidos. Hablamos de contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales que, a continuación, nos disponemos a estudiar.

En lo que a contenidos conceptuales se refiere, podemos definirlos como el conjunto de significados teóricos que el alumno debe interiorizar en su periodo escolar. Si hablamos de los contenidos procedimentales, hacemos alusión a las realizaciones concretas para alcanzar una finalidad. Por último, hablamos de la tercera vertiente del contenido, la cual trata el aspecto actitudinal; es decir, tener la capacidad de discernir y actuar entre lo aconsejable y lo inapropiado (Medina y Salvador, 2009).

En contraposición, Sevillano (2004) adopta una concepción más generalizada sobre los contenidos, sintetizando así, las tres vertientes que pueden adoptar estos. Por su parte, señala que pueden abarcar todo lo que tenga cabida para el saber y permita, a su vez, ser instrumento de enseñanza. Concluimos, en este caso, el carácter globalizador y generalizado para afrontar la concepción que este autor aporta.

### 3.2.3.4. Competencias Clave

Continuamos el cometido de esta taxonomía curricular afrontando la acepción en la que nos encontramos. Procedemos a dar varias significaciones que puede ofrecer este elemento del currículo, dependiendo del autor que lo considere.

Por lo tanto, podemos hablar tanto de competencias básicas; término asignado por la LOE, como clave; este último fue acuñado por la LOMCE. Ambas, hacen alusión a las enseñanzas indispensables que deben contemplarse e ir destinadas, partiendo desde un contexto inclusivo, hacia el conjunto de saberes que el alumnado debe alcanzar con un objetivo funcional (Sánchez Huete, 2011).

De acuerdo con Moral (2010) esta concepción alude, exclusivamente, a las capacidades que el sujeto debe lograr a lo largo de su existencia. Por lo tanto, ya no ubicamos este término en un ámbito necesariamente educativo. Esta autora ofrece un abanico con tres puntos cardinales en dirección al crecimiento integral del ser humano: físico, cognitivo y moral.

Llegados a este punto de las competencias claves, es interesante señalar la clasificación que estipula la LOE. Es la siguiente:

- Competencia de comunicación lingüística
- Competencia matemática
- Competencia del conocimiento y la interacción con el mundo físico
- Tratamiento de la información y competencia digital
- Competencia social y cívica
- Competencia cultural y artística
- Competencia para aprender a aprender
- Autonomía e iniciativa personal

Sin embargo, en la actualidad, hemos pasado de ocho a siete competencias del currículo tal y como queda contemplado en el artículo 2 del Real Decreto 126/2014 en su desarrollo LOMCE. Aquella normativa sintetiza dos de las competencias indicadas en una sola; sin excluirse, así, ninguna de ellas. Quedando la clasificación de la siguiente forma:



Figura 3. Las Competencias Básicas de la LOMCE  
(Elaboración propia)

Para concluir este apartado y sintetizando lo expuesto anteriormente, diremos que se trata de obtener, al finalizar el periodo de enseñanza-aprendizaje, personas competentes y capaces para desenvolverse en la sociedad y aportando posibles mejoras.

### 3.2.3.5. Indicadores de Evaluación

Hablamos de indicadores de evaluación para hacer alusión a los referentes para comprobar en qué grado se han conseguido desarrollar los objetivos planteados. A su vez, existen dos indicadores básicos: criterios y estándares de aprendizaje evaluables.

Los criterios de evaluación es un tipo de indicador que puede definirse como los referentes específicos que indican lo que se quiere evaluar del alumnado; así como lo que este debe conseguir en su proceso de enseñanza de enseñanza y aprendizaje. Se utiliza generalmente el infinitivo como forma verbal para manifestar dicho concepto.

Sin embargo, los estándares evaluables hacen referencia a la ejemplificación y/o concretización del criterio de evaluación. Detallan todo los conocimientos que el alumno debe adquirir e interiorizar en su periodo de escolarización. Se suelen expresar en la 3ª persona del singular y en presente.

Por lo tanto, y para concluir este apartado, tanto los criterios como los estándares son indicadores de evaluación; pero no viceversa. Es decir, un indicador no siempre es un criterio, ya que también cabe la posibilidad de ser un estándar de evaluación.

### **3.2.3.6. Metodología Didáctica**

Volviendo de nuevo a los apartados que recoge el Real Decreto 126/2014, se define metodología didáctica (así queda estipulado en su artículo 2) como el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planeados”.

Según Pozuelos (2008) este elemento del currículo es la esencia, por excelencia, de lo que en las salas estudiantiles acontece. De tal modo, este autor argumenta su postura estableciendo como eje central, las vivencias y hábitos del alumnado. Es entonces, a partir de aquí, cuando el docente puede empezar a ejercer su papel como integrante en este proceso educativo. Podemos concluir esta aportación, diciendo que la labor del profesor siempre se realizará basándose en los conocimientos previos del alumnado según los postulados del aprendizaje significativo y constructivista (Novak y Gowin, 1988).

Continuando en esta misma línea, Salvador y Gallego (2009) recalcan que este componente curricular es la pieza más importante de todo, tanto en la planificación como en la realización didáctica. Afirman también, que este concepto del que estamos haciendo alusión, tiene como tarea principal la justificación de las acciones docentes empleadas en el aula.

Por consiguiente, podemos considerar prioritario este elemento del currículo. Por un lado se hace hincapié en las experiencias diarias del alumnado; mientras que por otro resalta la justificación de las acciones elegidas por el docente para la práctica dentro de las aulas.

En palabras de Fortea (2009), se trata de la manera particular que va adoptar el docente para que sus alumnos adquieran enseñanza a través del aprendizaje afrontado. Por lo tanto, este autor contempla, en igualdad de condiciones, la figura dual del profesor y el alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A continuación, podemos entender este concepto metodológico como la conducta particular del profesorado para que el alumnado pueda afrontar el temario impartido en clase y el modo de asimilarlo (Cansino, 2011).

A la luz de lo expuesto anteriormente, nos disponemos a ofrecer una definición propia de metodología didáctica. Podemos entender esta concepción como los diferentes comportamientos que van a determinar el ritmo de la clase y el modo de priorizar los imprevistos surgidos durante la misma. Sin embargo, consideramos oportuno hacer hincapié que se enseña, también, con la manera que tiene el maestro de actuar, de cómo resuelve los conflictos y su toma de decisiones.

#### **3.2.4. Finalidad de la educación**

Comenzamos este apartado haciendo referencia, en primer lugar, a lo que contempla el Real Decreto 126 de 2014. Y en segundo lugar, concluiremos este punto haciendo mención a un variado de autores que perciben esta concepción en sus escritos.

El presente Decreto establece en su artículo 6 que “la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas”.

Por su parte Moral (2010), y de acuerdo con varios teóricos en pedagogía, sostiene que la educación debe excitar a la equidad social, el respeto mutuo y un reconocimiento igualitario

dentro de una sociedad tan heterogénea como la actual. Por lo tanto, este autor reconoce el quehacer que tiene la escuela para formar a personas partícipes; una vez finalizado el proceso de escolarización.

Sin embargo, D'Hainout (1980), citado en Medina y Salvador (2009) establece que una buena labor pedagógica debe contemplar tres fases. La primera hace alusión a un ámbito político, el cual se encarga de señalar cuáles serán las finalidades educativas; el segundo nivel de gestión tiene la responsabilidad de estipular las metas para lograr las finalidades que marca el primero; y la tercera y última fase se encarga de puntualizar cuáles son los objetivos necesarios para lograr las metas que el segundo nivel planteaba. Para concluir, estos autores parten desde lo general (fines) hacia lo más específico (objetivos) para cubrir una práctica docente satisfactoria.

Así mismo, podemos afirmar que la finalidad educativa hace referencia al modo de formación integral que todo ser humano debe lograr.

### **3.2.5. Reparto de asignaturas**

Emprendemos este aparato de nuestro marco teórico haciendo referencia a la organización que contempla el Real Decreto de la Educación Primaria. La presente normativa establece una trilogía de asignaturas denominadas troncales, específicas y de libre configuración; dependiendo de la modalidad académica cursada.

Emprendiendo el primer bloque de asignaturas troncales, el presente Decreto establece en su artículo 8 lo siguiente: “los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas en cada uno de los cursos: Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera”:

En cuanto a asignaturas específicas compete, la actual normativa articula lo siguiente:

*Los alumnos y alumnas deben cursar las áreas de Educación Física y Religión, o Valores Sociales y Cívicos, a elección de los padres, madres o tutores legales. En su caso, al menos una de las siguientes áreas: Educación Artística, Segunda Lengua Extranjera, Religión y Valores Sociales y Cívicos (solo si no se han escogido en la elección anterior indicada).*

Estas cuatro últimas asignaturas las ofertará el centro escolar en función de lo que establezca cada Administración Educativa. Por último y haciendo alusión al último bloque de asignaturas de libre configuración, queda recogido en el presente Decreto que:

*Los alumnos y alumnas deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente. Además, podrán cursar una o varias áreas en función de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, podrán ser áreas del bloque de asignaturas específicas no cursadas, áreas de profundización o refuerzo de las áreas troncales, u otras áreas a determinar.*

### **3.2.6. Elementos transversales**

Volviendo de nuevo al Real Decreto 126/2014, abordamos los elementos transversales que quedan recogidos en dicha ley; estableciendo lo siguiente:

- Igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- Resolución pacífica de conflictos.
- Fomento de la actividad física y una dieta equilibrada.
- Seguridad vial.
- Prevención de cualquier tipo de violencia, racismo o xenofobia.
- Respeto al Estado de Derecho.
- Consideración a las víctimas del terrorismo.
- Desarrollo sostenible.
- Medio Ambiente.
- Concienciación sobre el riesgo de las TIC.

### **3.2.7. Evaluación**

En virtud del presente Real Decreto tal y como establece en su artículo 12:

*Las Administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos a una evaluación objetiva y a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad [estableciendo también que] los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas.*

Según Mager (1962), citado en Medina y Salvador (2009) la evaluación puede entenderse como el hecho de contrastar una medida con un patrón y expresar, a raíz de los resultados obtenidos, una reflexión propia basada en la comparación.

Sin embargo, este concepto también puede definirse como el proceso de recogida de toda la información útil para poder establecer un juicio (Cronbach, 1963; citado en Medina y Salvador, 2009). Por lo tanto, este crítico hace hincapié en la intención de una valoración objetiva que podemos emitir tras la recogida de información sobre un tema estudiado.

Podemos concluir mencionando la tipología de evaluación que contemplan los siguientes autores. Así mismo, estos hacen una clasificación teniendo en cuenta al sujeto que evalúa. Por ellos, podemos hablar de evaluación interna y de evaluación externa. La primera es la que lleva a cabo el propio sujeto evaluador; sin embargo, la evaluación externa es realizada por un agente distinto del sujeto evaluador con el fin de demostrar que se ha alcanzado lo encomendado (Medina y Salvador, 2009).

### **3.2.8. Atención a la diversidad**

Debido a la singularidad que este tema alcanza y que tan presente resulta en las aulas estudiantiles, lo abordaremos de la mano de varios autores con el fin de plasmar la heterogeneidad de sus respectivas contemplaciones en el sistema educativo.

Según García Fernández (2005) el órgano escolar debe ser el primero que contemple esta concreción curricular. Si, por el contrario, esta institución lo concibiese como si de un problema



se tratara (y como cualquier problema, habría que buscar una solución); estaríamos equiparando diversidad y desigualdad. Y en este caso, estaríamos fomentando la discriminación del alumnado.

Sin embargo, Savater (2004), citado en García Fernández (2009) plantea que este elemento debe entenderse desde una perspectiva filosófica, ya que se trata de la impronta innata que tiene cada ser. Por lo tanto, y desde esta concepción, estaríamos trabajando la atención a la diversidad como una oportunidad educativa que presenta el aula; sin cabida alguna para la discriminación.

Desde esta perspectiva, podemos trabajar las medidas de atención a la diversidad que tan actualizadas resultan hoy día. Por lo tanto, podemos mencionar una serie de términos necesarios para contemplar este modelo integrador en el ámbito educativo. Hablamos de integración escolar y de inclusión como respuestas a estas medidas (García Fernández, 1993; citado en García Fernández, 2009).

### **3.2.9. Margen competencial de las Comunidades Autónomas**

El presente Real Decreto manifiesta que el Estado da un cierto margen de concreción a las Comunidades Autónomas para desarrollar los elementos básicos del currículo. Cada Autonomía adquiere, dependiendo de si tiene una lengua cooficial o no, un porcentaje determinado de actuación para establecer el currículo.

Las Comunidades Autónomas adquieren el compromiso del desarrollo, cumplimiento y ejecución del currículo obligatorio del sistema educativo. También es responsabilidad autonómica velar para su correcta aplicación con ecuanimidad y eficacia para que todo el alumnado logre las competencias elementales necesarias para su desarrollo integral.

De esta manera, y a modo de concluir este apartado, quedaría finalizado el marco teórico de nuestro trabajo.

#### 4. OBJETIVOS

Iniciamos el presente apartado de nuestro trabajo de investigación haciendo alusión a los objetivos que abordaremos durante el mismo. En primer lugar, presentaremos el objetivo general que comprende dicho trabajo. A continuación, indicaremos una serie de objetivos específicos que se han planteado para dar respuesta a nuestra investigación y, también, para alcanzar nuestro objetivo principal que mencionábamos en líneas anteriores.

Nuestro objetivo general parte del interés por **realizar un estudio comparativo del desarrollo curricular de la Educación Primaria entre en las diferentes Comunidades Autónomas que conforman nuestro país; centrándonos en los aspectos organizativos y metodológicos.**

Asimismo, los objetivos específicos que se han planteado para ofrecer una respuesta a nuestra investigación son los que indicamos a continuación:

- Detectar en qué medida existen posibles diferencias significativas en el desarrollo de la normativa autonómica en relación al DCB (Diseño Curricular Base).
- Diseñar y emplear un instrumento de evaluación cualitativa con el objeto de realizar un estudio comparativo entre las diferentes normativas autonómicas.
- Profundizar sobre el conocimiento del marco legislativo en materia de Educación que ha acontecido en nuestro país.
- Examinar si existen posibles relaciones sobre los elementos del currículo conforme a lo que la terminología vigente dictamina.

Para comprender mejor este apartado, ofrecemos la siguiente ilustración de elaboración propia para sintetizar lo expuesto anteriormente:

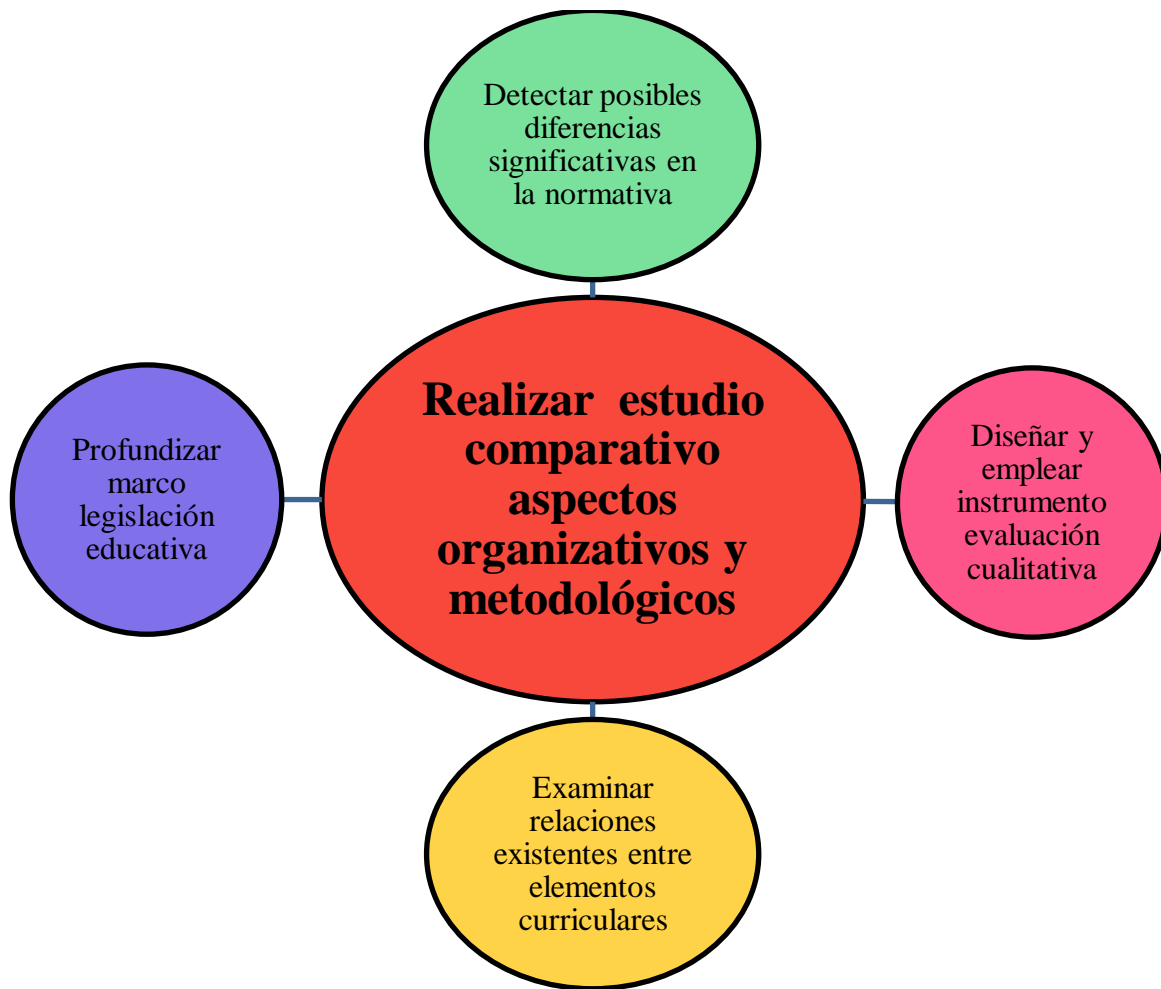


Figura 4. Objetivos del Trabajo de Investigación  
(Elaboración propia)

## 5. METODOLOGÍA

Una vez concretado como objeto de investigación la realización de un estudio comparativo del desarrollo curricular de la Educación Primaria en las diferentes Comunidades Autónomas; señalando los aspectos organizativos y metodológicos; procedemos a puntualizar la tipología que encierra dicha memoria. Hablamos por lo tanto, de una modalidad de Trabajo de Investigación.

La metodología que hemos empleado para abordar la presente investigación es de naturaleza cualitativa, concretamente hace referencia a un estudio comparativo, elaborado bajo una perspectiva legislativa y educativa. En cuanto a la búsqueda de la información, nos hemos familiarizado con una documentación en materia de aspectos curriculares normativos para su posterior análisis y recogida de datos. A continuación, se ha elaborado el diseño de una batería de tablas que han sido de gran utilidad para llevar a cabo las diferentes comparaciones de dichos documentos legislativos.

Una vez indicada la técnica y el instrumento de evaluación que hemos llevado a cabo, es necesario hacer alusión a las diferentes áreas de conocimientos que han estado implicadas en nuestra investigación. Hablamos, por lo tanto, del área de Didáctica, concretamente profundizando sobre Currículo; así como Legislación Educativa Estatal y Autonómica.

Mencionaremos las fases del proceso de nuestro trabajo de investigación comenzando con el planteamiento de los objetivos a desarrollar. Al mismo tiempo llevaremos a cabo un proceso de elaboración de nuestro marco teórico, mediante la familiarización con la Legislación Educativa que hemos tenido en España desde la instauración de la Democracia. A continuación, hemos llevado a cabo una documentación sobre los diferentes elementos que abarca el currículo; así como del vocabulario reglamentario que esta materia requiere. Asimismo, se ha realizado el diseño y elaboración propia de un instrumento de evaluación concreto: una batería de tablas para comparar la legislación de cada Comunidad Autónoma. El formato de dichas tablas está basado en categorías y subcategorías que responden a los dos aspectos que mencionábamos con anterioridad; organizativos y metodológicos.

La configuración de las categorías y subcategorías de las tablas es la siguiente:

### **CATEGORÍA 1: Aspectos formales.**

- 1.1 Normativa.
- 1.2 Utilización diferencial del lenguaje de género.
- 1.3 Partido Político que ostentaba la presidencia de la Comunidad Autónoma.

### **CATEGORÍA 2: Finalidad educativa.**

### **CATEGORÍA 3: Aspectos organizativos.**

- 3.1 Elementos Curriculares.
- 3.2 Correspondencia con los Indicadores de Evaluación.
- 3.3 Duración del periodo del recreo.

### **CATEGORÍA 4: Aspectos metodológicos.**

- 4.1 Elementos Transversales.
- 4.2 Priorización de Competencias.
- 4.3 Atención a la Diversidad.

### **CATEGORÍA 5: Asignaturas.**

- 5.1 Segunda Lengua Extranjera.
- 5.2 Asignatura de Libre Configuración Autonómica.
- 5.3 Regulación de la Enseñanza de la Religión.

### **CATEGORÍA 6: Implicación del profesorado.**

- 6.1 Trabajo en equipo de los docentes.
- 6.2 Continuidad en la Tutoría por Ciclos.
- 6.3 Apoyo de la Administración a la labor docente.

Una vez elaborado el instrumento de evaluación, procedemos a realizar la recogida y análisis de los datos; con el fin de valorar los resultados obtenidos y poder establecer las conclusiones finales, para dar respuestas a los diferentes objetivos que nos planteábamos al comienzo de nuestro trabajo de investigación.

Es preciso mencionar que el curso que ha seguido la realización de este trabajo no ha sido unidireccional, sino que el proceso que se ha llevado a término, ha estado en continua interacción

entre los elementos, ya que se ha ido completando en diferentes fases a lo largo del mismo. El estudio de la documentación, el análisis de los objetivos planteados y del marco teórico, han tenido una trayectoria bidireccional.



Figura 5 Fases de la Investigación  
(Elaboración propia)

## 6. RECOGIDA DE DATOS

Iniciamos el presente apartado de nuestra investigación haciendo alusión al instrumento de evaluación que hemos empleado. Dicho instrumento ha sido complementado a través de la recogida de datos de los documentos legislativos de Educación de las diecisiete Comunidades Autónomas que configuran el Estado Español; siguiendo como patrón, el Real Decreto 126 de 2014 por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en España.

A continuación, se muestran la batería de tablas completadas con sus respectivas categorías y subcategorías que configuran el presente apartado:

ESTADO		DESARROLLO CURRÍCULO EDUCACIÓN PRIMARIA Real Decreto 126/2014
ASPECTOS FORMALES	Normativa	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero
	Subcategoría 1.2	Ambiguo
	Subcategoría 1.3	PP (Partido Popular)
ASPECTOS ORGANIZATIVOS	Subcategoría 2.1	Definición Currículo-Objetivos-Competencias-Contenidos- Estándares de Evaluación-Criterios de Evaluación y Metodología Didáctica
	Subcategoría 2.2	Relaciona en formato tabla: Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
	Subcategoría 2.3	Bajo criterio del Gobierno Autonómico
ASIGNATURAS	Subcategoría 3.1	<i>No especifica 2ª Lengua Extranjera</i>
	Subcategoría 3.2	Lengua Cooficial y Literatura en aquellas CC.AA. que posean dicha Lengua Cooficial
	Subcategoría 3.3	Sí. Disposición Adicional Segunda
ASPECTOS METODOLÓGICOS	Subcategoría 4.1	Respeto al Estado de Derecho-Sociedad Libre y Democrática- Valores en Democracia-Educación hacia la Salud y el Bienestar-Respeto hacia el Medio Ambiente-Educación y Seguridad Vial y Espíritu Emprendedor
	Subcategoría 4.2	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
	Subcategoría 4.3	Art.14 – Alumnado NEAE
IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO	Subcategoría 5.1	Sí. Art.15
	Subcategoría 5.2	Bajo regulación de la Administración Educativa
	Subcategoría 5.3	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
FINALIDAD EDUCATIVA		Facilitar al alumnado aprendizajes en Comprensión Oral y Escrita, Hábitos de Convivencia y Espíritu Emprendedor con el fin de conseguir en ellos una educación integral; así como una preparación plena para cursar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria)

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 1.1
	NORMATIVA
ANDALUCÍA	Orden de 17 de marzo de 2015
ARAGÓN	Orden de 16 de junio de 2014
ASTURIAS	Decreto 82/2014, de 28 de agosto
BALEARES	Decreto 32/2014, de 18 de julio
CANARIAS	Decreto 89/2014, de 1 de agosto
CANTABRIA	Decreto 27/2014, de 5 de junio
CASTILLA LA MANCHA	Decreto 54/2014, de 10 de julio
CASTILLA Y LEÓN	Orden EDU/519/2014, de 17 de junio
CATALUÑA	Decreto 119/2015, de 23 de junio
EXTREMADURA	Decreto 103/2014, de 10 de junio
GALICIA	Decreto 105/2014, de 4 de septiembre
LA RIOJA	Decreto 24/2014, de 13 de junio
MADRID	Decreto 89/2014, de 24 de julio
MURCIA	Decreto 198/2014, de 5 de septiembre
NAVARRA	Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio
PAÍS VASCO	Decreto 236/2015, de 22 de diciembre
VALENCIA	Decreto 108/2014, de 4 de julio



COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 1.2
	UTILIZACIÓN DIFERENCIAL DEL LENGUAJE DE GÉNERO
ANDALUCÍA	Sí
ARAGÓN	Ambiguo
ASTURIAS	Sí
BALEARES	No
CANARIAS	Sí
CANTABRIA	Ambiguo
CASTILLA LA MANCHA	Ambiguo
CASTILLA Y LEÓN	Ambiguo
CATALUÑA	No
EXTREMADURA	Ambiguo
GALICIA	Sí
LA RIOJA	Ambiguo
MADRID	No
MURCIA	Ambiguo
NAVARRA	Ambiguo
PAÍS VASCO	Sí
VALENCIA	Sí

<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>SUBCATEGORIA 1.3</b>
	<b>PARTIDO POLÍTICO QUE OSTENTA LA PRESIDENCIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>
ANDALUCÍA	PSOE (Partido Socialista Obrero Español)
ARAGÓN	PP (Partido Popular)
ASTURIAS	PSOE (Partido Socialista Obrero Español)
BALEARES	PP (Partido Popular)
CANARIAS	CC (Coalición Canaria)
CANTABRIA	PP (Partido Popular)
CASTILLA LA MANCHA	PP (Partido Popular)
CASTILLA Y LEÓN	PP (Partido Popular)
CATALUÑA	CiU (Convergencia y Unión)
EXTREMADURA	PSOE (Partido Socialista Obrero Español)
GALICIA	PP (Partido Popular)
LA RIOJA	PP (Partido Popular)
MADRID	PP (Partido Popular)
MURCIA	PP (Partido Popular)
NAVARRA	UPN (Unión del Pueblo Navarro)
PAÍS VASCO	PNV (Partido Nacionalista Vasco)
VALENCIA	PP (Partido Popular)

<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA</b>	<b>REFLEJO DEL CONCEPTO DE FINALIDAD EDUCATIVA</b>
ANDALUCÍA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
ARAGÓN	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
ASTURIAS	Sí. Art.2
ISLAS BALEARES	Sí. Art.3
CANARIAS	Sí. Art.3
CANTABRIA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
CASTILLA LA MANCHA	Sí. Art.2
CASTILLA Y LEÓN	Sí. Art.2
CATALUÑA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
EXTREMADURA	Sí. Art.2
GALICIA	Sí. Art.2
LA RIOJA	Sí. Art.3
MADRID	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
MURCIA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
NAVARRA	Sí. Art.3
PAÍS VASCO	Sí. Art.4
VALENCIA	Sí. Art.3

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 3.1
	ELEMENTOS CURRICULARES
ANDALUCÍA	Objetivos-Competencias Clave-Contenidos-Metodología Didáctica-Criterios de Evaluación y Estándares de Evaluación
ARAGÓN	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Evaluación y Metodología Didáctica
ASTURIAS	Objetivos-Competencias-Contenidos-Estándares de Evaluación-Criterios de Evaluación y Metodología Didáctica
BALEARES	Objetivos-Competencias-Contenidos-Estándares de Evaluación-Criterios de Evaluación y Metodología Didáctica
CANARIAS	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación y Estándares de Evaluación
CANTABRIA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Evaluación y Metodología Didáctica
CASTILLA LA MANCHA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Metodología Didáctica-Estándares de Evaluación y Criterios de Evaluación
CASTILLA Y LEÓN	Objetivos-Competencias-Contenidos-Metodología Didáctica-Estándares de Evaluación y Criterios de Evaluación
CATALUÑA	Competencias-Contenidos Clave-Contenidos de Ciclo-Criterios de Evaluación-Orientaciones Metodológicas e Indicadores de Evaluación
EXTREMADURA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Metodología Didáctica-Estándares de Evaluación y Criterios de Evaluación
GALICIA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Evaluación y Metodología Didáctica
LA RIOJA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Metodología Didáctica-Criterios de Evaluación y Estándares de Evaluación
MADRID	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Evaluación y Metodología Didáctica
MURCIA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación y Estándares de Evaluación
NAVARRA	Objetivos-Competencias-Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Evaluación y Metodología Didáctica
PAÍS VASCO	Competencias-Objetivos-Contenidos-Metodología Didáctica-Criterios de Evaluación e Indicadores de Evaluación
VALENCIA	Contenidos-Metodología Didáctica-Estándares de Evaluación-Criterios de Evaluación-Competencias y Objetivos

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 3.2
	<b>CORRESPONDENCIA CON INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
ANDALUCÍA	Relaciona en formato tabla: Objetivos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
ARAGÓN	Relaciona en formato tabla: Criterios de Evaluación-Competencias Clave-Estándares de Aprendizaje
ASTURIAS	Relaciona en formato tabla: Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
BALEARES	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
CANARIAS	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje-Competencias
CANTABRIA	Relaciona en formato tabla: Objetivos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
CASTILLA LA MANCHA	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
CASTILLA Y LEÓN	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
CATALUÑA	<i>No existe relación explícita con los Indicadores de Evaluación</i>
EXTREMADURA	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
GALICIA	Relaciona en formato tabla: Objetivos-Contenidos-Criterios Evaluación-Estándares Aprendizaje-Competencias Clave
LA RIOJA	<i>No existe relación explícita con los Indicadores de Evaluación</i>
MADRID	<i>No existe relación explícita con los Indicadores de Evaluación</i>
MURCIA	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
NAVARRA	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Estándares de Aprendizaje
PAÍS VASCO	<i>No existe relación explícita con los Indicadores de Evaluación</i>
VALENCIA	Relaciona en formato tabla: Contenidos-Criterios de Evaluación-Competencias Claves

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 3.3
	DURACIÓN PERIODO RECREO
ANDALUCÍA	1 sesión de 30min
ARAGÓN	1 sesión de 30min
ASTURIAS	1 sesión de 30min
BALEARES	<i>No existe horario explícito de recreo</i>
CANARIAS	1 sesión de 30min
CANTABRIA	<i>No existe horario explícito de recreo</i>
CASTILLA LA MANCHA	1 sesión de 30min
CASTILLA Y LEÓN	1 sesión de 30min
CATALUÑA	1 sesión de 30min
EXTREMADURA	2 sesión de 30min
GALICIA	<i>No existe horario explícito de recreo</i>
LA RIOJA	<i>No existe horario explícito de recreo</i>
MADRID	<i>No existe horario explícito de recreo</i>
MURCIA	1 sesión de 30min. Pueden ser fraccionados en 2 sesiones de 15min
NAVARRA	<i>No existe horario explícito de recreo</i>
PAÍS VASCO	1 sesión de 30min
VALENCIA	1 sesión de 30min

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 4.1
	ELEMENTOS TRANSVERSALES
ANDALUCÍA	Derechos Humanos-Libertades Fundamentales y Sociedad Libre y Democrática
ARAGÓN	Comprensión Lectora-Comunicación Audiovisual-Equidad Alumnado-Igualdad de Género y Valores en Democracia
ASTURIAS	Valores Humanos-Valoración del Patrimonio Cultural y Educación Cívica y Constitucional
BALEARES	Valores en Igualdad de Género-Derechos Humanos y, Educación hacia la Salud y el Bienestar
CANARIAS	Prácticas Sociales en Lectoescritura y Educación para la Salud
CANTABRIA	TIC-Comprensión en Lectoescritura-Expresión Oral y Escrita-Educación Cívica y Constitucional y Espíritu Emprendedor
CASTILLA LA MANCHA	Derechos Humanos -Valores en Democracia y Respeto Social
CASTILLA Y LEÓN	TIC-Comprensión en Lectoescritura-Expresión Oral y Escrita-Educación Cívica y Constitucional y Espíritu Emprendedor
CATALUÑA	Hábitos Saludables-Iniciativa personal-Espíritu Emprendedor y Cultura del Trabajo
EXTREMADURA	TIC-Expresión Oral y Escrita-Educación Cívica y Competencia Emocional
GALICIA	TIC-Expresión Oral y Escrita-Educación Cívica y Espíritu Emprendedor
LA RIOJA	TIC-Expresión Oral y Escrita-Educación Cívica y Constitucional y Espíritu Emprendedor
MADRID	Hábito de Lectura-Valores en Democracia-Educación para la Salud-Educación Vial y Primeros Auxilios
MURCIA	Comprensión en Lectoescritura-Hábito de Convivencia-Espíritu Emprendedor y Nociones Básicas de Cultura
NAVARRA	TIC-Expresión Oral y Escrita-Educación Cívica y Constitucional y Espíritu Emprendedor
PAÍS VASCO	Educación para la Salud-Educación Emocional-Seguridad Vial-Igualdad de Género y Respeto hacia el Medio Ambiente
VALENCIA	TIC-Comprensión en Lectoescritura-Expresión Oral y Escrita y Educación Cívica y Constitucional

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 4.2
	PRIORIZACIÓN COMPETENCIAS
ANDALUCÍA	Lectura
ARAGÓN	Lectura
ASTURIAS	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
BALEARES	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
CANARIAS	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
CANTABRIA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
CASTILLA LA MANCHA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
CASTILLA Y LEÓN	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
CATALUÑA	Lectura
EXTREMADURA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
GALICIA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
LA RIOJA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
MADRID	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
MURCIA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
NAVARRA	C. Lingüística-C. Matemática y C. Ciencias y Tecnología
PAÍS VASCO	C. Lingüística
VALENCIA	<i>No existe priorización en materia de competencias</i>



COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 4.3
	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
ANDALUCÍA	Art.16 – Definición
ARAGÓN	Art.15 – Definición
ASTURIAS	Art.20 – Definición
BALEARES	Art.17 – Definición Art.18 – Alumnado NEAE
CANARIAS	Art.12 – Definición Art.13 – Atención Alumnado NEAE
CANTABRIA	Art.19 – Atención a la Diversidad
CASTILLA LA MANCHA	Art.13 – Atención Alumnado NEAE
CASTILLA Y LEÓN	Art.22 – Definición Art.13 – Principios de Actuación Art.24 – Plan de Atención Art.25 – Medidas Generales Art.26 – Medidas Especializadas
CATALUÑA	Art.11 – Definición
EXTREMADURA	Art.13 – Medidas Art.14 – Alumnado NEAE
GALICIA	Art.16 – Alumnado NEAE
LA RIOJA	Art.17 – Alumnado NEAE
MADRID	Art.17 – Definición
MURCIA	Art.16 – Atención Individualizada Art.17 – Alumnado NEAE Art.18 – Plan de Trabajo NEAE Art.19 – NEE Art.20 – Altas Capacidades Intelectuales Art.21 – Dificultades Específicas de Aprendizaje Art.22 – Integración Tardía
NAVARRA	Art.16 – Alumnado NEAE
PAÍS VASCO	Art.37 – Medidas
VALENCIA	Art.15 – Aspectos Generales Art.16 – Plan de Atención/Inclusión Educativa Art.17 – Medidas Art.18 – Intervención NEAE

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 5.1
	2º LENGUA EXTRANJERA
ANDALUCÍA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
ARAGÓN	Bajo Consejo Orientador del Centro
ASTURIAS	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
BALEARES	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
CANARIAS	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
CANTABRIA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i> Acceso exclusivo a esta materia al alumnado exento de Profundización de Lengua Castellana y Matemáticas
CASTILLA LA MANCHA	Bajo Autonomía del Centro
CASTILLA Y LEÓN	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
CATALUÑA	Oferta del Centro a través de su Proyecto Educativo
EXTREMADURA	Prioriza el Portugués
GALICIA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
LA RIOJA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
MADRID	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
MURCIA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
NAVARRA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
PAÍS VASCO	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>
VALENCIA	<i>No específica 2ª Lengua Extranjera</i>

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 5.2
	ASIGNATURA DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA
ANDALUCÍA	En 5º Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos En 6º Cultura y Práctica Digital
ARAGÓN	Lenguas propias de Aragón
ASTURIAS	Lengua Asturiana y Literatura y Cultura Asturiana
BALEARES	Lengua Castellana y Literatura
CANARIAS	<i>No especifica Asignatura de Libre Configuración Autónoma</i>
CANTABRIA	Refuerzo y Profundización de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas
CASTILLA LA MANCHA	Bajo autonomía de la Administración Educativa y del Centro
CASTILLA Y LEÓN	Bajo autonomía del Centro
CATALUÑA	<i>No especifica Asignatura de Libre Configuración Autónoma</i>
EXTREMADURA	Segunda Lengua Extranjera y Profundización de las áreas troncales
GALICIA	Lengua Gallega y Literatura
LA RIOJA	Lectura Comprensiva y Reforzamiento Matemático
MADRID	Profundización de las áreas troncales, Tecnología y Recursos Digitales
MURCIA	En 1º, 2º y 3º Lectura Comprensiva En 4º, 5º y 6º Conocimiento Aplicado y Profundización en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primera Lengua Extranjera
NAVARRA	Lengua Vasca y Literatura
PAÍS VASCO	Lengua Vasca y Literatura
VALENCIA	En 5º Cultura Valenciana

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 5.3
	REGULACIÓN ENSEÑANZA DE RELIGIÓN
ANDALUCÍA	<i>No existe disposición explícita aludiendo a las Enseñanzas de Religión</i>
ARAGÓN	Sí. Disposición Adicional 4ª
ASTURIAS	Sí. Disposición Adicional 1ª
BALEARES	Sí. Disposición Adicional 1ª
CANARIAS	Sí. Disposición Adicional 1ª
CANTABRIA	Sí. Disposición Adicional 1ª
CASTILLA LA MANCHA	Sí. Disposición Adicional 2ª
CASTILLA Y LEÓN	<i>No existe disposición explícita aludiendo a las Enseñanzas de Religión</i>
CATALUÑA	Sí. Artículo 8
EXTREMADURA	Sí. Disposición Adicional 1ª
GALICIA	Sí. Disposición Adicional 2ª
LA RIOJA	Sí. Disposición Adicional 2ª
MADRID	Sí. Disposición Adicional 2ª
MURCIA	Sí. Disposición Adicional 2ª
NAVARRA	Sí. Disposición Adicional 4ª
PAÍS VASCO	Sí. Disposición Adicional 2ª
VALENCIA	<i>No existe disposición explícita aludiendo a las Enseñanzas de Religión</i>

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 6.1
	TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES
ANDALUCÍA	Sí. Art.9
ARAGÓN	Sí. Art.24
ASTURIAS	Sí. Art.22
BALEARES	Sí. Art.8
CANARIAS	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
CANTABRIA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
CASTILLA LA MANCHA	Sí. Art.4
CASTILLA Y LEÓN	Sí. Art.46
CATALUÑA	Sí. Art.2
EXTREMADURA	Sí. Art.20
GALICIA	Sí. Art.6
LA RIOJA	Sí. Art.19
MADRID	Sí. Art.18
MURCIA	Sí. Art.24
NAVARRA	Sí. Art.17
PAÍS VASCO	Sí. Art.32
VALENCIA	Sí. Art.13

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 6.2
	CONTINUIDAD EN LA TUTORÍA POR CICLOS
ANDALUCÍA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
ARAGÓN	Sí. Al menos 2 cursos consecutivos, estableciéndose así 3 ciclos en Educación Primaria
ASTURIAS	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
BALEARES	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
CANARIAS	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
CANTABRIA	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
CASTILLA LA MANCHA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
CASTILLA Y LEÓN	Sí. 2 cursos consecutivos, estableciéndose así 3 ciclos en Educación Primaria
CATALUÑA	Sí. 2 cursos consecutivos, estableciéndose así 3 ciclos en Educación Primaria
EXTREMADURA	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
GALICIA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
LA RIOJA	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
MADRID	<i>No existe contemplación explícitamente en su articulado</i>
MURCIA	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
NAVARRA	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
PAÍS VASCO	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria
VALENCIA	Sí. 3 cursos consecutivos, estableciéndose así 2 ciclos en Educación Primaria

COMUNIDAD AUTÓNOMA	SUBCATEGORIA 6.3
	APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN A LA LABOR DOCENTE
ANDALUCÍA	Sí. Art.7
ARAGÓN	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
ASTURIAS	Sí. Art.23
BALEARES	Sí. Art.19
CANARIAS	Sí. Art. 11
CANTABRIA	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
CASTILLA LA MANCHA	Sí. Art.10
CASTILLA Y LEÓN	Sí. Art.19
CATALUÑA	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
EXTREMADURA	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
GALICIA	Sí. Art.19
LA RIOJA	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
MADRID	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
MURCIA	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
NAVARRA	<i>No aparece explícitamente esta idea en su articulado</i>
PAÍS VASCO	Sí. Art.26
VALENCIA	Sí. Art.13

## 7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tras el estudio de los datos obtenidos en el apartado anterior, pasamos a efectuar una valoración de los resultados.

Este proceso se ha llevado a cabo mediante una relación directa y comparada, con el objeto de poder realizar un completo análisis de los resultados y, todo ello, bajo una perspectiva legislativa y educativa, marcando como límite de estudio los aspectos metodológicos y organizativos inmersos en los diferentes documentos legislativos.

### 1. ASPECTOS FORMALES

#### 1.1. NORMATIVA

Existe una amplia mayoría que adquiere como tipología reglamentaria un Decreto (ley firmada por el Presidente Autonómico). Solamente a excepción de Andalucía, Aragón y Castilla-León, que adoptan como normativa una Orden (norma de rango inferior que el Decreto ya que es firmada por el titular de la Administración Educativa). Siendo Castilla-León la única con el apelativo de *Edu* (Orden de Educación). También es conveniente mencionar que Navarra adquiere la forma de una Orden Foral, debido a la naturaleza propia de esta autonomía.

La mayoría de estas leyes fueron aprobadas durante el año 2014, ya que durante el mismo se aprobó el Real Decreto 126 del citado año; tipo de ley de rango superior cuya facultad recae sobre el Presidente del Gobierno de la nación. Sin embargo, las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y el País Vasco lo hicieron durante el año 2015.

#### 1.2. UTILIZACIÓN DIFERENCIAL DEL LENGUAJE DE GÉNERO

Hay variedad existente en cuanto a la diferenciación de género en el lenguaje empleado en los correspondientes textos legales.

Las Comunidades Autónomas de Baleares, Cataluña y Madrid utilizan el término masculino para hacer referencia al grupo genérico (*alumnos, niños o profesores*). A excepción de seis Comunidades Autónomas (Andalucía, Asturias, Canarias, Galicia, País Vasco y Valencia) que



optan por la diferenciación de género en sus escritos, es decir, emplean el término masculino y femenino con el objeto de designar al grupo genérico (*alumnos y alumnas...*).

El resto de autonomías utilizan un lenguaje ambiguo, es decir, en ocasiones usan el criterio del masculino con un significado genérico y en otras, sin embargo, aparece el término masculino junto con el femenino para designar al grupo genérico.

### 1.3. PARTIDO POLÍTICO QUE OSTENTA LA PRESIDENCIA DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA

Podemos observar, durante los años 2014-2015, que el partido con mayor presencia política autonómica fue el PP (Partido Popular). A excepción de Andalucía, Asturias y Extremadura donde se encontraba gobernando el PSOE (Partido Socialista Obrero Español).

En otras autonomías gobernaban algunos partidos de ámbito autonómico: En Navarra, UPN (Unión del Pueblo Navarro); en Cataluña, CiU (Convergencia y Unión); en Canarias, CC (Coalición Canarias); y en el País Vasco, PNV (Partido Nacionalista Vasco).

Independientemente del gobierno que ostentase la presidencia en la Comunidad Autónoma, no encontramos diferencias significativas en la manera de abordar los textos legales relativos a la educación; a excepción del peso de las lenguas cooficiales en Cataluña, Galicia, País Vasco y la Comunidad Valencia.

## 2. REFLEJO DEL CONCEPTO DE FINALIDAD EDUCATIVA

Hay una equidad en cuanto a la aparición, explícita o no, de este concepto. Aquellas Comunidades Autónomas que optan por esta contemplación, lo hacen reflejando dicho concepto entre los artículos 2 y 3 de sus Decretos.

El Presente Decreto 126 de 2014 dispone, en su artículo 6, lo siguiente:

*La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura la escritura, el cálculo, la*

*adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.*

### 3. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

#### 3.1. ELEMENTOS CURRICULARES

Todas las Comunidades Autónomas coinciden en la contemplación de los elementos del currículo que deben implantarse en Educación Primaria, ya que tienen un carácter obligatorio como queda establecido por el Real Decreto 126 de 2014; responsable de regular el Diseño Curricular Base de Primaria.

El presente Decreto está configurado por siete elementos curriculares, a diferencia del resto de Comunidades Autónomas que solo contemplan seis, ya que no incluyen como elemento la definición propia de *currículo*. Dicha ordenanza añade este concepto.

Por consiguiente, la amplia mayoría de Comunidades Autónomas conciben en su desarrollo normativo los siguientes elementos curriculares: objetivos, contenidos, competencias, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y la metodología didáctica.

Es necesario recalcar que tres son las Comunidades Autónomas (Andalucía, País Vasco y Cataluña) donde aparece el apelativo de *Competencias Clave* y, en las restantes, *Competencias* sin este último sobrenombre.

Cabe añadir que Canarias y Murcia no contemplan explícitamente en su batería de elementos curriculares la metodología didáctica; quedando su desarrollo curricular compuesto por cinco elementos.

#### 3.2. CORRESPONDENCIA CON LOS INDICADORES DE EVALUACIÓN

La mayor parte de la legislación autonómica establece, al final de sus escritos y en formato tabla, una correspondencia explícita entre los Criterios y Estándares de Evaluación con otros

elementos curriculares. No obstante, las Comunidades Autónomas de Cataluña, La Rioja, Madrid y el País Vasco no establecen ninguna relación explícita de lo anteriormente expuesto.

Asimismo, algunas autonomías efectúan esta relación, también, con las Competencias Clave; aportando así una mayor interrelación en el proceso de evaluación. Cabe mencionar que Andalucía, Cantabria y Galicia establecen una correlación directa entre los Objetivos y los Indicadores de Evaluación.

### 3.3. DURACIÓN DEL PERIODO DEL RECREO

A este respecto, existe una amplia mayoría que refleja explícitamente en sus respectivas normativas una duración de 30 minutos diarios asignados al periodo del recreo. Excepcionalmente, en el caso de Murcia, este tiempo puede ser, a su vez, fraccionables en 2 sesiones de 15 minutos.

Hay que resaltar que Extremadura, y como excepción en esta categoría, establece 2 periodos de 30 minutos diarios; quedando una configuración de 60 minutos totales asignados a este espacio recreativo. El resto de Comunidades Autónomas no contemplan explícitamente esta duración en sus correspondientes normativas.

## 4. ASPECTOS ORGANIZATIVOS

### 4.1. ELEMENTOS TRANSVERSALES

Tal y como establece el Real Decreto 126 de 2014 en su artículo 10, los elementos transversales quedan configurados y sintetizados, dada su extensión, de la siguiente manera:

- Respeto al estado de Derecho.
- Sociedad Libre y Democrática.
- Valores en Democracia.
- Educación hacia la Salud y el Bienestar.
- Respeto hacia el Medio Ambiente.
- Educación y Seguridad Vial.

- Espíritu Emprendedor.

Las Comunidades de Cantabria y Castilla-León coinciden en los mismos elementos transversales en sus respectivas normativas; siendo estos los siguientes: TIC, comprensión en lectoescritura, expresión oral y escrita, educación cívica y constitucional y espíritu emprendedor.

Aragón, Asturias, Baleares, Madrid y el País Vasco establecen, respectivamente, los siguientes elementos transversales que solo y excepcionalmente quedan contemplados por dichas autonomías. Hablamos de:

- Comunicación Audiovisual.
- Valoración del Patrimonio Cultural.
- Educación hacia la Salud y el Bienestar.
- Educación Vial.
- Seguridad Vial.

#### 4.2. PRIORIZACIÓN DE COMPETENCIAS

La amplia mayoría de Comunidades Autónomas enfatiza la Competencia Lingüística, Competencia Matemática y Competencias en Ciencia y Tecnología; recogidas por el Real Decreto 126/2014 en su artículo 2.

En el caso de Andalucía, Aragón y Cataluña dan una priorización a la lectura; estableciendo explícitamente un periodo diario para ello, pero sin especificar la duración del mismo. Sin embargo, en la Comunidad Valenciana no existe priorización alguna en materia de competencias.

#### 4.3. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En cuanto al grado de desarrollo de este aspecto, todas las Comunidades Autónomas contemplan un apartado donde se desarrolla este punto.

Castilla-León, Murcia y la Comunidad Valenciana contemplan en profundidad esta materia; recogiendo este enfoque en los diferentes artículos bajo las siguientes concepciones: definición, principios de actuación, plan de atención, medidas generales, medidas especializadas, atención individualizada, alumnado NEAE, plan de trabajo, NEE, altas capacidades intelectuales, dificultades específicas de aprendizaje, integración tardía, inclusión educativa e intervención NEAE.

## 5. ASIGNATURAS

### 5.1. SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

En este apartado existe un acuerdo unánime por parte de todas y cada una de las Comunidades Autónomas que constituyen nuestro país. El Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en su artículo 8, alude a esta materia pero sin especificar ningún idioma concreto.

Aragón y Cataluña dan plena autonomía al Centro como responsable de designar esta asignatura. Sin embargo, Cantabria no manifiesta explícitamente la segunda lengua extranjera, pero otorga un acceso exclusivo a esta materia al alumnado exento de Profundización de Lengua Castellana y Matemáticas.

Cabe destacar, debido a su localización geográfica, que Extremadura da una priorización a la lengua portuguesa para cubrir esta área.

### 5.2. ASIGNATURA DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA

El presente Decreto 126 de 2014, establece en su artículo 8 lo siguiente:

*Los alumnos y alumnas deben cursar el área de Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial, si bien podrán estar exentos de cursar o de ser evaluados de dicha área en las condiciones establecidas en la normativa autonómica correspondiente.*

Las Comunidades Autónomas que poseen una lengua cooficial como son las de Cataluña, Galicia, País Vasco y la Comunidad Valencia establecen como Asignatura de Libre Configuración el área de Lengua Cooficial y Literatura correspondientes a sus respectivas autonomías.

Sin embargo, existe una minoría donde esta materia no queda directamente especificada en sus escritos. Es el caso de Canarias; no teniendo cabida esta contemplación. Castilla La-Mancha y Castilla-León recogen en sus normativas que esta materia está bajo autonomía de la Administración Educativa y del Centro.

Posteriormente, y como excepción en dicha materia, Andalucía y Murcia aluden, también, al curso específico donde debe implantarse dicha asignatura seleccionada. La primera hace referencia a los cursos de 5º y 6º siendo Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, y Cultura y Práctica Digital respectivamente. Sin embargo, la Comunidad Autónoma de Murcia establece una división por ciclos. En el primer ciclo, comprendido por los cursos de 1º, 2º y 3º debe profundizarse en Lectura Comprensiva; en los restantes, Conocimiento y Profundización en Literatura, Matemática y Primera Lengua Extranjera.

### 5.3. REGULACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE RELIGIÓN

La amplia mayoría de Comunidades Autónomas recogen en sus disposiciones adicionales la regulación de esta materia; salvo la Comunidad de Madrid que lo contempla en su artículo 8. Solamente son excepciones las autonomías de Andalucía, Castilla-León y la Comunidad Valenciana donde no existe disposición explícita que mencione a esta materia.

## 6. IMPLICACIÓN DEL PROFESORADO

### 6.1. TRABAJO EN EQUIPO DE LOS DOCENTES

Existe una amplia mayoría en las diferentes legislaciones autonómicas donde queda manifestado este trabajo del personal docente, reflejando así la importancia de la cooperación y colaboración parte del profesorado. Sin embargo, en Canarias no existe contemplación explícita en su articulado en cuanto a esta forma de trabajar.

## 6.2. CONTINUIDAD EN LA TUTORÍA POR CICLOS

En cuanto a la existencia de una continuidad por parte del tutor con un grupo clase, la mayoría contempla en su normativa una prolongación de tres cursos; quedándose la Educación Primaria dividida en dos ciclos. Solamente las Comunidades Autónomas de Aragón, Castilla-León y Cataluña, establecen una permanencia de dos cursos por parte del tutor. En este último caso, quedaría la Educación Primaria configurada en tres ciclos.

Las Comunidades Autónomas de Andalucía, Galicia, La Rioja y Madrid no hacen referencia a esta continuidad su articulado.

## 6.3. APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN A LA LABOR DOCENTE

En esta apartado, hay dos posiciones muy equitativas en cuanto al apoyo por parte de la Administración. Por un lado, nueve son las Comunidades Autónomas que hacen mención explícita en sus artículos: Andalucía, Asturias, Baleares, Canarias, Castilla La-Mancha, Castilla-León, Galicia, País Vasco y Comunidad Valenciana. Sin embargo, las restantes autonomías no contemplan explícitamente este apoyo administrativo en sus normativas.

## 8. CONCLUSIONES

Abordamos el presente apartado haciendo alusión a los diferentes objetivos específicos que se han planteado durante la investigación para poder exponer las conclusiones; y así poder culminar con el objetivo principal de nuestra investigación.

### **Detectar en qué medida existen diferencias significativas en el desarrollo de la normativa autonómica en relación al Decreto Curricular Base**

En primer lugar, resaltamos el papel de guía que ha tenido durante todo nuestro trabajo de investigación el Real Decreto 126 de 2014, ya que nos ha ido proporcionando las bases para poder afrontar el resto de normativas autonómicas.

En relación al texto estudiado, hemos diferenciado según su tipología: Real Decreto, Orden y Decreto. Y, tras el análisis de cada uno de los diferentes documentos legislativos, podemos concluir que no ha habido grandes diferencias en cuanto al desarrollo y contenido de los mismos, ya que cada normativa ha recogido lo que el currículo básico de la Educación Primaria en España establece en su articulado como prioritario.

### **Diseñar y emplear un instrumento de evaluación cualitativa**

Tras la elaboración del conjunto de tablas que hemos llevado a cabo para la recogida de datos de nuestra investigación, hemos establecido unas categorías y subcategorías con el fin de aplicar y abordar, de manera cualitativa, un análisis comparativo de los diferentes documentos legislativos teniendo en cuenta los aspectos organizativos y metodológicos de los mismos.

Este sistema de recogida de datos y clasificación de los mismos, nos ha sido de gran utilidad para poder localizar la información estudiada, establecer comparativas; así como para adquirir destrezas para afrontar el contenido de dichas normativas.



## **Profundizar sobre el conocimiento del marco legislativo en materia de Educación que ha acontecido en nuestro país**

Empezamos haciendo referencia a la Constitución Española de 1978 que justifica nuestro marco normativo actual. Posteriormente, hemos estudiado todas las leyes educativas aprobadas en España desde la instauración de la Democracia culminando con la ley actualmente vigente, la LOMCE.

Tras el estudio de esta batería de leyes educativas, nos hemos familiarizado con los diferentes significados de los elementos del currículo; progresando y profundizando así, paulatinamente, en los distintos conceptos que abarca la terminología educativa en los textos legislativos.

## **Examinar relaciones sobre los elementos del currículo conforme a lo que la terminología vigente dictamina**

El estudio en profundidad de estas leyes educativas nos ha puesto de manifiesto que las diferentes normativas autonómicas, tomando como patrón el Real Decreto 126/124, presentan pequeñas diferencias en cuanto a forma se trata, aunque en algunos aspectos mantienen muchas analogías en lo que al fondo concierne.

La totalidad de la normativa de las distintas autonomías referidas a la Educación, no han presentado grandes diferencias en cuanto a los elementos del currículo; utilizando incluso la misma terminología y con un mismo significado. Cabe resaltar, que existe cierta disparidad para referenciar la nomenclatura de los diferentes elementos curriculares.

Una vez expuesto los objetivos específicos que esbozábamos al comienzo del presente trabajo, pasamos a ofrecer una respuesta a nuestro objetivo general, que partía del interés por **realizar un estudio comparativo del desarrollo curricular de la Educación Primaria entre en las diferentes Comunidades Autónomas que conforman nuestro país; centrándonos en los aspectos organizativos y metodológicos.**

A la luz de lo expuesto anteriormente, concluimos el presente trabajo haciendo constar que hemos realizado un estudio comparativo de las diferentes normativas autonómicas en relación al

desarrollo curricular en aspectos organizativos y metodológicos de la Educación Primaria. Asimismo, constatamos que no existen grandes diferencias legislativas de un territorio a otro; pero sí enormes similitudes. Es decir, no se observan rasgos diferenciales de una zona a otra de nuestra nación.

## 9. LIMITACIONES E IMPLICACIONES

Iniciamos el presente apartado haciendo mención a las diversas dificultades que se nos han presentado durante el proceso de elaboración de este trabajo de investigación. Seguidamente, indicaremos las proyecciones futuras que puede alcanzar el análisis comparativo de dicho estudio.

En primer lugar, se alude a la escasa documentación bibliográfica sobre legislación educativa disponible. Esta carencia ha resultado un hándicap durante el comienzo de nuestra investigación, ya que ha dificultado el proceso de familiarización y obtención de información que esta materia comprende; así como la adquisición de conocimientos específicos para emprender la realización del presente estudio.

En segundo lugar, cabe mencionar la complejidad en cuanto a la envergadura de este trabajo. Han sido diecisiete textos legislativos autonómicos más un texto ministerial base los que han sido estudiados por nuestra parte. Resultando dificultoso afrontar de manera integral, el proceso de recogida de datos, clasificación y redacción de nuestra investigación.

A continuación, es necesario resaltar la escasez de tiempo disponible durante todo este proceso. Esta carencia de tiempo ha resultado un verdadero impedimento para llevar a cabo un análisis comparativo exhaustivo y, a su vez, abordarlo en profundidad. Debido a esto, nuestra línea de investigación ha estado centrada, básicamente, en los aspectos formales organizativos y metodológicos; ambos, bajo una doble perspectiva legislativa y educativa.

Para dar por concluido este apartado, indicamos posibles propuestas de investigación con una proyección futura que este análisis puede contemplar. Son las que se exponen a continuación:

- Extrapolación a otros niveles del Sistema Educativo tanto a nivel estatal como a nivel autonómico. Nuestro estudio ha estado focalizado en la etapa que comprende la Educación Primaria en España; por lo que una posible ampliación de la presente investigación podría estar encaminada a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- Tratamiento y ampliación sobre otros elementos que abarca el currículo. Nuestro análisis comparativo ha estado centrado en los aspectos organizativos y metodológicos que el currículo básico dispone en su normativa. Como proyección futura, podríamos llevar a cabo el tratamiento de otros elementos curriculares, como por ejemplo, la

Atención a la Diversidad; un tema tan singular y que tan presente resulta en las aulas escolares en la actualidad.

- Análisis de otros aspectos educativos en materia de organización de centros escolares y manteniendo para ello la misma perspectiva metodológica científica.

## 10. REFLEXIÓN PERSONAL

El término *Educación* se ha convertido en un tema mediático en la actualidad, donde existe cabida para todo tipo de opiniones, excepto para el profesorado; dejando a este último en un segundo plano. Cada vez hay más personas, que en realidad no tienen experiencia en la tarea educativa, y que paradójicamente son considerados expertos. Por lo que cualquiera se considera apto y capacitado para sentar cátedra en el tema educativo; es lo que ha venido a llamarse por algunos autores ‘gurús educativos’.

Existe una discrepancia entre lo que se nos predica sobre las bondades de las metodologías innovadoras en la Facultad de Ciencias de la Educación y lo que realmente se enseña; más bien siguiendo una metodología tradicional. A veces, se confunde la innovación con el buen hacer pedagógico del profesorado. Se puede ser un buen maestro, independientemente de la metodología utilizada (tradicional o moderna). Citando a José Antonio Marina: ‘la creatividad sin una base de conocimientos es extravagancia’. Luego, el profesor no puede dejar de ser un buen portador de conocimientos y saberlos transmitir a sus alumnos sin llegar a ser tedioso.

La labor del profesor es incentivar, diariamente, la curiosidad en sus alumnos. Puesto que un buen maestro no solamente transmite conceptos y contenidos; sino que además, con su saber estar en la clase, también debe transmitir valores y maneras de actuar que el alumnado no olvidará nunca.

Actualmente nos encontramos en un nuevo proceso de cambio, pero la futura nueva ley educativa debe nacer de un PACTO POR LA EDUCACIÓN y debe tener más en cuenta las aportaciones del profesorado. Sería recomendable que por fin se apruebe una ley educativa consensuada por una amplia mayoría de los principales grupos políticos, ya que cada vez que se produce un cambio de gobierno, se aprueba una nueva ley.

## 11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Vallina, N. (2011). *Niveles de concreción curricular*. Recuperado el 15 de enero del 2011, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3628301>
- Barcia Moreno, M. (2007). Niveles de concreción curricular. En R. Navarro Hinojosa (Coord.), *Didáctica y Currículum para el desarrollo de competencias* (pp. 185-210). Madrid: Dykinson.
- Bernal Agudo, J.L. y Cano Escorriaza, J. (2014). El sistema educativo español. En J.L. Bernal Agudo (Coord.), *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 47-139). España: Mira Editores.
- Caballero, JJ. [David Zamorano García]. (13 de agosto de 2012). *Niveles de Concreción Curricular en Educación Primaria y en Educación Secundaria*. [Documento online]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/dzamorano/niveles-de-concrecin-curricular-en-educacin-primaria-y-secundaria>
- Cansino, J.I. (2011). *La Academia de Música de la Real Sociedad Económica Sevillana de Amigos del País (1892-1933)*. Sevilla: Artes Gráficas Servigraf.
- Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, pp. 29313-29358. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, núm. 114, de 16 de junio de 2014, pp.18965-18983. Recuperado de <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf>
- Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de la Galicia*, núm. 171, de 9 de septiembre de 2014, pp.37406-37432. Recuperado de <https://www.sis.net/documentos/legislativa/27489.pdf>

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 27311, de 7 de julio de 2014, pp.16235-16341. Recuperado de [http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014\\_6347.pdf](http://www.dogv.gva.es/datos/2014/07/07/pdf/2014_6347.pdf)

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de orientación de las enseñanzas de la educación primaria. *Diario Oficial de Cataluña*, núm. 69, de 26 de junio de 2015, pp.1-30. Recuperado de <https://www.iberley.es/legislacion/decreto-119-2015-23-junio-ordenacion-enseanzas-educacion-primaria-21833401>

Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 56, de 6 de septiembre de 2014, pp. 33054-33058. Recuperado de [http://www.fsieregiondemurcia.es/documentos/108424-Manual\\_Evaluaci%C3%B3n\\_Educacion\\_Primaria.compressed.pdf](http://www.fsieregiondemurcia.es/documentos/108424-Manual_Evaluaci%C3%B3n_Educacion_Primaria.compressed.pdf)

Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Boletín Oficial del País Vasco*, núm. 9, de 15 de enero de 2016, pp.1-30. Recuperado de <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>

Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de la Rioja*, núm. 74, de 16 de junio de 2014, pp.1-14. Recuperado de <https://www.larioja.org/normativa-autonomica/es?modelo=NA&norma=1973>

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. *Boletín Oficial de Cantabria*, núm. 29, de 13 de junio de 2014, pp.1507-1523. Recuperado de <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>

Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en las Illes Balears. *Boletín Oficial de les Illes Balears*, núm. 97, de 19 de julio de 2014, pp.33178-33204. Recuperado de <http://www.caib.es/eboibfront/es/2014/8348/544251/decreto-32-2014-de-18-de-julio-por-el-que-se-estab>

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, núm. 132, de 11 de julio de 2014, pp.18498-18506. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Decreto\\_curr%C3%ADculo\\_EP\\_2014\\_9028%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Decreto_curr%C3%ADculo_EP_2014_9028%20(1).pdf)

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, núm. 202, de 30 de agosto de 2014, pp.1-16. Recuperado de <https://sede.asturias.es/bopa/2014/08/30/2014-14753.pdf>

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, núm. 175, de 24 de julio de 2014, pp.10-19. Recuperado de [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF)

Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículum: un enfoque constructivista*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Fernández Almenara, M.G. (2010). Enseñanza a partir de la indagación y el descubrimiento. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.243-270). Madrid: Pirámide.

Fernández Pérez, M. (2005). El proceso de evaluación. En P. Sánchez Delgado (Coord.), *Enseñar y aprender* (147-168). Salamanca: Ediciones Témpora.

Ferrández Arenaz, A. (2001). Bases y fundamentos del currículum. En A. Medina Rivilla y M.L. Sevillano García (Coords.), *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño desarrollo y evaluación* (221-266). Madrid: Fernández Ciudad.



- Fortea Bagán, M.A. (2009). *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Recuperado el día 23 de abril de 2018, de <https://es.scribd.com/doc/216304724/Metodologias-Didacticas-E-A-Competencias-FORTEA>
- Gairín Sallán, J. (2001). La macroestructura curricular. En A. Medina Rivilla y M.L. Sevillano García (Coords.), *Didáctica-adaptación. El currículum: fundamentación, diseño desarrollo y evaluación* (267-336). Madrid: Fernández Ciudad.
- Gallego Ortega, J.L. y Salvador Mata, F. (2009). Planificación del proceso didáctico: objetivos y fines. En A. Medina Revilla y F. Salvador Mata (Coord.), *Didáctica general* (pp.111-138). Madrid: Pearson Educación.
- García Fernández, J.A. (2005). Necesidades educativas especiales, y diversidad étnica y cultural. En P. Sánchez Delgado (Coord.), *Enseñar y aprender* (185-205). Salamanca: Ediciones Témpora.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 4-25. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial de Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 1-15. Recuperado de <http://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Libertad Digital (2005). *Los principales puntos de la LOE*. Recuperado el 15 de diciembre de 2015, de <http://www.libertaddigital.com/sociedad/losprincipales-puntos-de-la-loe-1276267740/>
- Montero, A. (2015). *Todas las leyes. La ley: Ordenamiento básico del Sistema Educativo*. España: Mad y Eduforma.
- Moral Santaella, C. (2010). Modelos de enseñanza-aprendizaje. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.126-156). Madrid: Pirámide.

- Moral Santaella, C. (2010). Personalización en la enseñanza. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.157-186). Madrid: Pirámide.
- Moral Santaella, C. y Pérez García, M.P. (2010). El profesorado ante la enseñanza. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.19-44). Madrid: Pirámide.
- Moral Santaella, C., Aznar Díaz, I., e Hinojo Lucena, F.J. (2010). Enseñanza directa con toda la clase. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.207-225). Madrid: Pirámide.
- Moral Santaella, C., Rodríguez Entrena, M.J., y Romero López, M.A. (2010). Enseñanza mediante trabajo en grupo colaborativo/cooperativo. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.227-242). Madrid: Pirámide.
- Novak, J.D. y Bob Gowin, D. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, núm. 119, de 20 de junio de 2014, pp.19288-19315. Recuperado de <http://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=798381820606>
- Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se establece el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 60, de 27 de marzo de 2015, pp.9-14. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/BOJA15-060-00831.pdf>
- Orden Edu/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León, núm. 117, de 20 de junio de 2014, pp.44181-44221. Recuperado de <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2014/1140o/14040122.pdf>

- Pérez García, M.P. (2010). Metas y propósitos educativos. En C. Moral Santaella (Coord.), *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza* (pp.77-125). Madrid: Pirámide.
- Pozuelos Estrada, F.J. (2008). Metodología didáctica: el currículum en el aula de Educación Primaria. En A. De la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (Coords.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp.121-133). Madrid: McGraw-Hill.
- Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*. Recuperado del 2018, de [http://buscan.rae.es/draeI/srvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=disquisia%F3n](http://buscan.rae.es/draeI/srvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisia%F3n)
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 1 de marzo de 2014, pp. 19349-19364. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Royo, Alberto. (9 de abril de 2018). Los nuevos gurús educativos no son profesores. *El mundo*. Recuperado de <http://www.elmundo.es/papel/lideres/2018/04/09/5abc8df1ca474154358b45fa.html>
- Salvador Mata, F. y Gallego Ortega, J.L. (2009). Metodología de la acción didáctica. En A. Medina Revilla y F. Salvador Mata (Coords.), *Didáctica general* (pp. 165-196). Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez Delgado, P. (2005). Didáctica y currículum. En P. Sánchez Delgado (Coord.), *Enseñar y aprender* (11-28). Salamanca: Ediciones Témpora.
- Sánchez Delgado, P. (2005). Niveles de concreción del diseño curricular. En P. Sánchez Delgado (Coord.), *Enseñar y aprender* (73-86). Salamanca: Ediciones Témpora.
- Sánchez, J.A. (Coord.). (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS.