



Facultad de Educación
Universidad de La Laguna

*La Educación Física en la LOMLOE. Estudio comparado entre
las comunidades autónomas*

Trabajo de Fin de Máster

Máster en Formación del Profesorado de Educación

Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación

Profesional y Enseñanza de Idiomas

Alumna: Carolina Calvente Cebrián

Cotutores: Patricia Pintor Díaz

Pablo José Borges Hernández

Curso: 2022-2023

Facultad de Educación | Universidad de La Laguna



RESUMEN/ ABSTRACT.....	5
RESUMEN.....	5
ABSTRACT	5
1.- INTRODUCCIÓN	7
2.- CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL MÁSTER.....	8
3.- CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	9
4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	11
5.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
5.1.- Antecedentes.....	12
5.2- EL currículum: concepto y desarrollo	14
5.3- Término currículum	16
5.4- Corrientes actuales del currículum	20
5.5- El Currículum en España.....	23
5.6- Legislación educativa en España	26
5.6.1 LOE.....	26
5.6.2 LOMCE	28
5.6.3 LOMLOE	31
5.7- Currículum Educación Física España	34
6.- OBJETIVOS.....	38
7.- MÉTODO Y PROCEDIMIENTO.....	39
7.1.- Enfoque metodológico	39
7.2.- Currículos analizados	40
7.3- Instrumentos de obtención de información.....	40
7.4- Trabajo de campo o procedimiento	41
8.- SISTEMA DE CATEGORÍAS	43



9.- RESULTADOS Y ANÁLISIS	47
10.- CONCLUSIONES	66
11.- PROSPECTIVA	67
12.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
12.1.- Referencias legislativas.....	72
12.2.- Webgrafia.....	75
13.- ANEXOS.....	77



Debido al elevado número de acrónimos utilizados en el presente trabajo, se ha elaborado una tabla en la que se muestra el significado de cada uno de ellos, facilitando su comprensión. Los acrónimos utilizados en el documento, aparecen por orden alfabético en la siguiente tabla.

Tabla 1. *Acrónimos utilizados en el Trabajo de Fin de Máster.*

ACRÓNIMO	SIGNIFICADO
ACDS	Agenda Canaria Desarrollo Sostenible
BOC	Boletín Oficial de Canarias
BOE	Boletín Oficial del Estado
CCAA	Comunidades Autónomas
CE	Criterios de Evaluación
EF	Educación Física
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica
LOMLOE	Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Educación
ODS	Objetivos Desarrollo Sostenible
RD	Real Decreto
SA	Situación de Aprendizaje
TFM	Trabajo de Fin de Máster



RESUMEN/ ABSTRACT

RESUMEN

En este estudio realizamos un análisis comparativo de los elementos curriculares integrados en los Decretos de Educación Física de las diecisiete comunidades autónomas españolas. Tomamos como referente el Real Decreto 217/2022¹, que determina los elementos curriculares esenciales que desarrolla la Ley de Educación 3/2020².

El problema planteado es si estos documentos, a través de sus elementos curriculares, cumplen con el Real Decreto nacional, o si, por el contrario, su desarrollo autonómico genera diferencias que pudieran hacer compleja, por ejemplo, la movilidad del alumnado en el territorio nacional.

Tras el análisis de los resultados obtenidos se concluye, aunando toda la esfera o *foto fija* planteada en el trabajo, que el esfuerzo por cumplir con los elementos propuestos por el Real Decreto se ajusta a la norma, difiriendo únicamente en aspectos de integración o inclusión de nuevos elementos (específicos de la autonomía en cuestión) y también en la orientación o enfoque de algunos contenidos, posiblemente debido a la necesidad ajustarlos al entorno o idiosincrasia de cada autonomía.

Palabras clave: *Educación Física, Currículo, LOMLOE*

ABSTRACT

In this study we carry out a comparative analysis of the curricular elements integrated in the Physical Education Decrees of the seventeen Spanish autonomous communities. We take as a reference the Royal Decree 217/2022, which determines the essential curricular elements that develop the Education Law 3/2020.

¹ Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>



The problem posed is whether these documents, through their curricular elements, comply with the national Royal Decree, or whether, on the contrary, their autonomous development generates differences that could make complex, for example, the mobility of students in the national territory.

After analysing the results obtained, it can be concluded that the effort to comply with the elements proposed by the Royal Decree is in line with the standard, differing only in aspects of integration or inclusion of new elements (specific to the autonomous region in question) and also in the orientation or focus of some contents, possibly due to the need to adjust them to the environment or idiosyncrasy of each autonomous region.

Key words: *Physical Education, Curriculum, LOMLOE*



1.- INTRODUCCIÓN

La realización del presente trabajo ha sido motivada por el interés intrínseco de valorar y conocer la nueva y actual Ley de Educación, siendo de gran aplicabilidad práctica para mi futuro laboral. El manejo del contenido de todos los currículos de las Comunidades Autónomas (CCAA), desde mi punto de vista, tiene potencial para la mejora en la docencia y un posible campo de especialización personal; además se trata de una comparativa innovadora que remueve todavía más mi estímulo por realizar este estudio, pues es poco conocida y carece de antecedentes.

El documento está estructurado en apartados diferenciados en epígrafes, facilitando la lectura y la comprensión del proceso.

En primer lugar, se lleva a cabo el planteamiento del problema, respondiendo aquí a cuestiones como ¿Por qué? y ¿Para qué?

Seguidamente se encuentra la identificación y comparación de los antecedentes, entendiéndose como los estudios previos relacionados con el ámbito de la misma investigación.

Por otra parte, en el apartado de fundamentación teórica se trata el marco que contextualiza la realización del trabajo, definiendo el currículo desde aspectos generales hasta los más específicos, llegando al currículo de Educación Física (EF) en España.

Tras detallar los objetivos de la investigación, se da comienzo al apartado de método y procedimiento, el cual se ha dividido en: enfoque metodológico, muestra o participantes, instrumentos, trabajo de campo y análisis de datos. A continuación, se encuentran los resultados del estudio, donde se plasma los aspectos más relevantes analizados.

Finalmente, se muestran las conclusiones desarrolladas tras recoger los resultados, teniendo en cuenta el proceso junto con todos los anteriores apartados expuestos.

Se integran, en el penúltimo punto, los anexos, que mejoran la comprensión del documento y de los aspectos tratados dotando cohesión y coherencia a lo reflejado,



cuestiones que no se han integrado antes por su extensión o por la necesidad de sintetizar y clarificar los contenidos.

Por último, se finaliza el documento con la aportación de las referencias de toda la literatura empleada en el trabajo, respetando el modelo APA7 y ordenado alfabéticamente.

2.- CONTRIBUCIÓN A LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DEL MÁSTER

Este estudio contribuye a la adquisición de las competencias específicas y generales que el alumnado debe adquirir tras la finalización del Trabajo de Fin de Máster (TFM). Analizando las competencias de la Guía Docente de la asignatura, he seleccionado aquellas que desarrollo, y que, por lo tanto, se da respuesta (con su consiguiente argumentación y contextualización en el documento).

En primer lugar, se detalló la competencia general a la que contribuye en mayor medida este TFM:

G5 - Conocer los contenidos curriculares de las materias relativas a la especialización docente correspondiente, así como el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje respectivos. Para la formación profesional se incluirá el conocimiento de las respectivas profesiones.

Es necesario, como futuros docentes, tener un dominio profundo de los contenidos curriculares de las materias que se van a impartir. Esto implica la adquisición de un conocimiento sólido y actualizado de los conceptos, teorías, principios y habilidades propias de la Educación física.

Este trabajo contribuye a conocer en profundidad los contenidos curriculares de la asignatura a nivel nacional.



A continuación, analizo las competencias específicas a las que este TFM contribuye, destacando aquellas estrechamente relacionadas:

CE17 - Conocer los desarrollos teórico-prácticos de la enseñanza y el aprendizaje de las materias correspondientes

En este trabajo se aluden a los contenidos teórico - prácticos específicos de la asignatura de educación física, siendo la primera forma en la que se estructura el proceso de enseñanza - aprendizaje en potencia. Los elementos curriculares que se analizan corresponden tanto a la enseñanza, al aprendizaje y al desarrollo conjunto de las dos, por tanto, se contribuye de manera muy vinculante a esta competencia específica, pues nos adentramos a lo largo del documento justo en el desarrollo inicial de lo que será la educación.

CE25 - Identificar los problemas relativos a la enseñanza y aprendizaje de las materias de la especialización y plantear alternativas y soluciones

El análisis cualitativo que se plantea no es más que identificar posibles problemas en cuanto a si hay o no consonancia entre los contenidos de las diferentes CCAA en la asignatura EF por tanto se contribuye de manera directa.

3.- CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

La Agenda Canaria de Desarrollo Sostenible 2030 (ACDS 2030) es el documento resultante del proceso participativo de contextualización (o localización) de la Agenda 2030 de la ONU en Canarias, y recoge las metas específicas del archipiélago para la consecución de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible, fijadas a través del consenso entre representantes de la sociedad civil, del sector empresarial, del tercer sector, de la academia y de centros de investigación, y de las Administraciones públicas de toda Canarias.



En este apartado, por tanto, se pretende esclarecer la contribución que realiza este trabajo a la consecución de los ODS fijados en la ACDS 2030, explicando el cómo y el porqué de esta selección.

En relación con la temática del presente documento y al contenido y trabajo expresado en él, existe un vínculo con siete del total de los ODS, no obstante, resalta uno de forma significativa:

ODS 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Se trata de un Objetivo General, en el que se busca la educación de calidad universal. Asimismo, se establecen objetivos canarios en los que destacan los siguientes:

En relación con el **Objetivo 4.1** *“De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos”*

Meta Canaria 4.1.1. Garantizar la inclusión, la equidad y la calidad en la enseñanza obligatoria gratuita para que todos los niños y niñas finalicen con éxito estas etapas educativas.

Con este trabajo se pretende contribuir a este objetivo investigando el contenido de los currículos, vislumbrando si, mediante sus elementos integrados, se consigue la inclusión, la equidad y la calidad de la enseñanza, pues no se concibe una así si no se tratan los principios curriculares para ese logro de manera conjunta y unificada.

Y en relación con el **Objetivo 4.c.** *“De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.”*



Meta Canaria 4.c.1. Mejorar la formación del personal docente y sus condiciones laborales con el objetivo de lograr el fortalecimiento del sistema educativo canario.

En este punto, la comprensión de los currículos favorece el fortalecimiento del sistema educativo canario y estatal aunando la dirección y la finalidad de la enseñanza de la Educación física. Este hecho hace partícipe al profesorado, destacando la labor de cumplir con los propósitos. Si el sistema educativo, especialmente desde la materia de Educación física, está cohesionado desde las arterias iniciales del proceso de enseñanza- aprendizaje, las condiciones laborales pueden tender a mejorar, pues se trata de un sector estable y sin riesgo de fracturas.

4.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Constitución Española en el Título 1, Artículo 27. 1 constata: *“Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”*. Gracias al Real Decreto 217/2022, el conjunto de comunidades autónomas obtiene a grandes rasgos unas directrices para que la Educación sea homogénea e igualitaria en toda España.

No obstante, las comunidades tienen autonomía para el empleo de la ley en su territorio, pudiendo realizar adaptaciones al contexto específico o incluyendo elementos que enriquezcan la aplicación de los contenidos, plasmándolo en el currículo en forma de decreto ley. Por tanto, cada CCAA puede, por ley, adaptarlo a su contexto.

El problema que se plantea es si todas las CCAA cumplen con los requisitos mínimos y en qué difieren y se asemejan unas de otras en cuanto a aspectos integrados en el currículo

Esta problemática se abordará analizando los diferentes elementos curriculares que aparecen en el Real Decreto y en los Currículos específicos de cada Comunidad Autónoma.



5.- FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El concepto de *Currículo* ha sido abordado por varios autores tanto en un sentido general como con relación a ámbitos específicos. Además, se han realizado numerosos estudios y revisiones sobre este tema en Educación Física, ya que existen críticas debido a la limitación de algunas definiciones o a la falta de aplicabilidad en el contexto de la Educación Física (Hernández Álvarez & García del Olmo, 1992).

Como se vislumbra más adelante, el currículo escolar no es un concepto unívoco y claro, sino que refleja las tensiones entre lo práctico y lo teórico, lo local y lo global. Esto se debe a que, por su naturaleza, el currículo no puede ser neutral, sino que es fundamentalmente valorativo. Por lo tanto, las discusiones sobre el currículo son esenciales para cualquier consideración seria sobre la educación y los valores que la sustentan (Apple, 2020, p. 12).

Con el fin de contextualizar este trabajo, se distinguen diferentes apartados. En primer lugar, se analizan los estudios previos a esta línea de investigación, conocidos como antecedentes. Luego, se abordan los contenidos relacionados con el origen del currículo y el significado del término, así como el contexto legislativo del currículo en España, finalizando con el análisis del Currículo de Educación Física en España.

5.1.- ANTECEDENTES

Para la realización de este apartado se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica sobre estudios previos al que se está elaborando. Los motores de búsqueda fueron plataformas como *Pubmed*, *Scopus*, *Google Scholar*, *Web of Science* y *ERIC*.

Se utilizaron las palabras claves de: *Evaluación*, *Metodología*, *Educación Física*, *Currículo*, *LOMLOE*.



Como resultado, se obtuvo que este estudio carece de antecedentes en cuanto a la comparativa de EF dentro de la nueva LOMLOE, no obstante, sustituyendo esta última por LOMCE o eliminando este término de búsqueda se encontró que esta línea de investigación se ha llevado a cabo en las leyes previas a la del presente estudio, así encontramos un análisis comparativo de la Educación Física en los diferentes currículos del territorio español dentro de la LOMCE (Méndez Alonso et al., 2016) teniendo como objetivos analizar el desarrollo curricular de las autonomías en la ESO en relación a los elementos curriculares de la EF, examinar la carga horaria asignada a esta asignatura y profundizar en las diferentes posibilidades que los currículos autonómicos han contemplado para incrementar la AF de los estudiantes en el horario lectivo.

Por otra parte se encontró un estudio que realizaba un análisis específico de la evaluación en los currículos de Educación Física en Secundaria (Otero- Saborido et al., 2020), en el que los objetivos fueron: indagar sobre aspectos cualitativos de los currículos de EF en Secundaria como la tipología, la secuenciación de los referentes evaluativos, su relación curricular y la existencia de orientaciones evaluativas concretas, definir variables que expliquen la preponderancia de las diferentes dimensiones de los estándares de los currículos, la globalidad de los mismos y la eficiencia, determinar relaciones existentes entre el tamaño de los currículos, la globalidad, la eficiencia y dimensiones de los estándares que los constituyen, formular modelos predictivos que expliquen la globalidad y la eficiencia de los currículos con vistas a futuros diseños.

Cabe destacar que se encontraron otros estudios sin el filtrado de los términos “Educación Física” y “LOMLOE”. Éstos elaboraban comparaciones entre los currículos de materias como Música (Mateu Luján, 2020), siendo el objetivo conocer y comparar cuál es el estado de la Educación Musical dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con la intención de identificar un punto de partida que permita mejorarla; y Educación Plástica y Visual (Mateu Luján, 2020). Estos estudios guardan relación directa con mi TFM, ya que se basan en el análisis de los elementos curriculares y la comparación entre comunidades autónomas.



No obstante, encontramos otros estudios realizando diferentes combinaciones de motores de búsqueda, que, aunque no son justamente la línea de investigación de este trabajo, sirven de gran sustentación en cuanto al estudio de la legislación actual y de la evolución de la educación física a nivel legislativo.

5.2- EL CURRÍCULO: CONCEPTO Y DESARROLLO

El vocablo latino "*currículum*" se traduce como "avance progresivo" o "trayectoria", y su primera aparición aplicada a la educación data de una versión en 1576. La adopción de este término está vinculada a la difusión de nuevas ideas sobre la eficiencia de la escolarización y de la sociedad en general (Hamilton, 1981, p. 198), en las cuales los distintos elementos de un programa educativo pasaron a ser considerados como una totalidad. Este itinerario incluye una disciplina que le otorga coherencia estructural y un orden que permite la secuencia interna del recorrido. De este modo, el currículum establece el camino que el estudiante debe recorrer desde el principio hasta el final.

A partir del siglo XVI, se concebía el currículum como una entidad educativa que exhibía una estructura integral y una secuencia coherente (Hamilton, 1981, pág. 199). Esta concepción representó un cambio significativo en comparación con los cursos medievales, en los cuales los profesores y los alumnos negociaban aspectos como la extensión, el orden y la conclusión de los estudios. Como resultado, la aparición del currículum aumentó el sentido de control tanto en la enseñanza como en el aprendizaje (Hamilton, 1981, p. 199), una cuestión que sigue siendo relevante en la actualidad.

La historia del currículum escolar en Europa está marcada por momentos críticos. Uno de ellos fue la creación del primer currículum, la *Ratio Studiorum*, en el siglo XVI, que era simplemente el plan de estudios utilizado por los colegios jesuitas. Otro momento crítico, ya en el siglo XVIII, fue la incorporación de la cultura ilustrada científica y



técnica, lo que relegó a un segundo plano la formación moral y religiosa. (Gavari Lisi, 2016).

Asimismo, en la conformación de los currículos existe una relación estrecha entre la fundación de los Estados y el establecimiento de los sistemas escolares modernos a lo largo del siglo XIX (Tröhler, 2017). En los albores del siglo XX, el creciente proceso de industrialización presionó para que las escuelas formaran alumnos capaces de ser productivos en las fábricas, lo que generó un creciente interés en el ámbito educativo por encontrar formas de mejorar y hacer más eficientes los incipientes sistemas educativos. Al mismo tiempo, el ámbito académico comenzó a interesarse por la reflexión sobre la organización de los sistemas educativos.

La publicación en 1918 de *"The curriculum: A Summary of the Development Concerning the Theory of the Curriculum"* por parte de Frankling Bobbit, profesor de la Universidad de Chicago, marcó el inicio de los estudios académicos sobre el currículum. En esta etapa inicial, la cuestión más relevante consistía en determinar de manera clara y precisa los objetivos educativos. Sin embargo, para Pinar, la obra "Principios básicos del currículum" de Tyler (1949) es considerada "La Biblia para la elaboración del currículum" (2014, p. 66). En esta obra, se presenta por primera vez una perspectiva sistemática del currículum, al indicar que los objetivos que la escuela desea lograr constituyen el punto de partida. Una vez establecidos estos objetivos, es necesario examinar detenidamente todas las experiencias educativas disponibles para identificar aquellas que tienen mayor probabilidad de alcanzar dichos objetivos. A continuación, se busca cómo organizar de manera eficiente estas experiencias y, finalmente, se verifica si se han logrado los objetivos propuestos.

A partir de la década de 1970, surgió la corriente crítica del currículum, liderada por Apple, Giroux y Pinar. Su objetivo era comprender la experiencia educativa desde perspectivas sociológicas, la escuela de Frankfurt o la fenomenología existencialista. Esto generó una reevaluación de los estudios sobre el currículum en el sentido mencionado.



El inicio del siglo XXI ha llevado a una reconfiguración posterior de los estudios curriculares en dos aspectos fundamentales. Por un lado, se ha ampliado la diversidad de discursos curriculares, abordando aspectos políticos, históricos, culturales, institucionales y de género, entre otros (Pinar, 2014). Por otro lado, se ha producido su internacionalización, destacada por la formación de la IAACS (Asociación Internacional para el Avance de los Estudios del Currículum), lo que resalta la visión global y cosmopolita de los estudios sobre el currículum.

En el presente, en el contexto de la cuarta revolución industrial, la teoría curricular enfrenta un nuevo desafío: proporcionar un currículum de calidad que dote al sistema educativo de las herramientas necesarias para abordar los desafíos a los que los ciudadanos del futuro deberán enfrentarse. Estos ciudadanos del futuro son precisamente nuestros alumnos de hoy.

5.3- TÉRMINO CURRÍCULO

El término "*Currículo*" se utiliza tanto en su forma latina como en su versión en español, y su significado puede variar ampliamente en la literatura académica según la época, la perspectiva y la teoría que se adopte. Desde la segunda mitad del siglo XX, se ha conceptualizado, normalizado e implementado en la educación reglada (López Rupérez, 2022), lo que ha dado lugar a un concepto que ha ido creciendo en complejidad y contenido.

Para comprender esta complejidad y sus consecuencias, debemos tener en cuenta que "la complejidad no se limita solo a la cantidad de unidades e interacciones que desafían nuestros cálculos; también implica incertidumbre, indeterminación y fenómenos aleatorios" (Morin, 2011, p. 60). En el ámbito del sistema educativo, que es un sistema abierto, esto se manifiesta mediante la necesidad constante de realizar ajustes para



mantener un equilibrio frágil entre los objetivos, las demandas, los actores y los resultados.

Se aborda la caracterización del currículum a través de diversas franjas que se entrelazan entre sí, ya que el currículum es un concepto evasivo y polifacético que se define, redefine y negocia en diferentes niveles y ámbitos. Además, el terreno varía considerablemente según las estructuras y los modelos locales o nacionales (Goodson, 1991, p. 28).

Inicialmente, el currículum se concebía como un conjunto preciso y concreto de objetivos de enseñanza (Bobbit, 1918). Sin embargo, Tyler, en su obra "Principios básicos del currículum" de 1949, proporcionó una sistematización de esta primera concepción del currículum, abordando la cuestión de los fines que busca la escuela, la selección de posibles experiencias educativas, su organización efectiva y su evaluación (Tyler, 1973).

En segundo lugar, la concepción del currículum como contenido, propuesta por Gagné, lo define como "una secuencia de unidades de contenido organizadas de manera que el aprendizaje de cada unidad pueda lograrse a través de un acto simple, respaldado por las habilidades especificadas de las unidades anteriores (en la secuencia) que el estudiante ya ha dominado" (Gagné, 1967, citado en Angulo Rasco, 1994, p. 20). Así, el currículum se convierte en un programa en el que se especifican los contenidos, destacando su carácter prescriptivo.

En tercer lugar, el currículum, como plan de la actividad escolar, incluye la metodología como aspecto clave. Desde esta perspectiva, el currículum se inserta en el debate sobre la problemática relación entre la teoría y la práctica, ya que debe incorporar las especificidades y las contingencias de la práctica educativa. Según Stenhouse, el currículum es "un intento de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente transferido a la práctica" (Stenhouse, 1991, p. 29).



Desde esta visión, el currículo se abre a la participación, a la práctica y a la necesidad de experimentación e innovación para abordar los siempre desafiantes aspectos de la educación. Por lo tanto, el currículo se convierte en el testimonio visible y público de los fundamentos racionales elegidos y de la retórica que legitima la educación (Goodson, 1991, p. 30).

En este sentido, en el contexto académico español, Coll sostiene que el currículo "es un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operativa, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se prescribe y lo que realmente ocurre en las aulas" (1987, p. 21). De acuerdo con esto, se configura la idea del currículo como un vínculo entre la sociedad y la escuela (Gimeno Sacristán, 2007).

En la cuarta dimensión, el currículo se relaciona con su carácter normativo e institucional. Según el Glosario de Terminología del Currículo, aunque el término no tiene un uso universal y su definición no es sencilla, se propone entender el currículo como "una articulación dinámica y transformadora de las expectativas colectivas de una sociedad con respecto al propósito y la relevancia de la educación y el aprendizaje, con el objetivo de promover un mundo holístico, inclusivo, justo, pacífico y sostenible, y contribuir al bienestar y la realización de las generaciones actuales y futuras" (UNESCO-IBE, 2018, p. 22).

A nivel nacional, la Red por el Diálogo Educativo reconoce la posible confusión generada por el uso del término "currículo" tanto para referirse al "documento que contiene las decisiones adoptadas por las administraciones públicas" en materia educativa, como para hacer referencia al "conjunto de experiencias educativas que un centro puede ofrecer a sus alumnos" (Red por el Diálogo Educativo, 2020, p. 18). Por lo tanto, aboga por repensar el currículo escolar actual introduciendo la distinción propuesta por la IAEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Escolar) entre el "currículo pretendido", el "currículo logrado" y el "currículo aprendido".



La noción de currículo como documento normativo, en esta cuarta dimensión, lo convierte en un texto prescriptivo. Como tal, establece y obliga a ciertas acciones en todo el sistema educativo y entre sus agentes. Este currículo prescrito "se refiere a todas las definiciones de este, sus contenidos y otras orientaciones relacionadas con los códigos que lo organizan, y que siguen las determinaciones que provienen del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas" (Gimeno Sacristán, 2007, p. 130). En el caso de España, este nivel corresponde a los Reales Decretos de currículo que establecen el currículo de las diferentes etapas educativas. Es importante tener en cuenta que una de las funciones del sistema educativo es la acreditación de las titulaciones académicas y profesionales que resultan de las distintas enseñanzas. Por lo tanto, "la configuración básica del currículo sostiene el derecho a la educación, al determinar su adquisición a través del patrón curricular de las diferentes enseñanzas del sistema educativo" (Montero Alcaide, 2021b, p. 30).

Como última dimensión del currículo se inspira en la escuela experimental de Dewey, donde se concibe como el conjunto de experiencias que los profesores ofrecen a los alumnos bajo su dirección (Dewey, 2010). Siguiendo esta línea, Wheeler lo considera como "las experiencias planificadas que se ofrecen al alumno bajo la tutela de la escuela" (Wheeler, 1976, p. 15). Estas experiencias abarcan las asignaturas impartidas, las acciones de los profesores y los propios alumnos, así como los recursos, instrumentos y materiales involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, se tiene en cuenta cómo los alumnos se apropian de estas experiencias según sus diferentes situaciones, expectativas e intereses. Desde esta perspectiva, también cobra sentido hablar del currículo oculto, que engloba todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos a través de la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las interacciones cotidianas en el aula, que nunca se explicitan como metas educativas a alcanzar de manera intencional (Torres Santomé, 1994, p. 198).

El recorrido trazado revela la naturaleza compuesta y compleja del currículo, así como su importancia central en el ámbito de los sistemas educativos y escolares. En este sentido,



resalta la idea de que "un currículum es a un sistema educativo lo que una constitución es a un país" (Jonnaert, Barrette, Masciotra y Yaya, 2008).

De acuerdo con la propuesta de López Rupérez (2022), los académicos, los responsables de las Administraciones Educativas, los directores de centros e inspectores y los profesores son los actores clave en el currículo. Además, agregamos a las instituciones internacionales y a los propios alumnos a esta lista. Las primeras tienen una relevancia importante en el impulso de las políticas curriculares, mientras que los últimos son los destinatarios finales del currículo.

Cada uno de los mencionados desempeña un papel especial en relación con lo que podemos llamar el currículo planificado, el currículo implementado, el currículo alcanzado y el currículo evaluado (López Rupérez, 2022). En el currículo planificado, agentes como académicos, administraciones educativas, directores, inspectores y profesores desempeñan un papel relevante en su elaboración. En cuanto al currículo implementado, son los profesores, directores y la supervisión de los inspectores quienes asumen la responsabilidad directa, de acuerdo con las funciones asignadas a cada uno de ellos. En el currículo alcanzado, los protagonistas directamente implicados son los profesores y los alumnos, junto con la dirección y la inspección. Por último, el currículo evaluado es una dimensión transversal que involucra a todos los actores, aunque implica diferentes tipos de evaluación, desde la evaluación a nivel individual hasta la evaluación a gran escala.

5.4- CORRIENTES ACTUALES DEL CURRÍCULO

El fenómeno de la globalización también ha dejado su huella en los debates y discursos educativos (Schleicher, 2018). Si en el pasado siglo las reformas educativas se abordaban desde una perspectiva interna de cada país, en la actualidad existen corrientes internacionales que marcan el camino hacia el cambio educativo. Además, los estudios comparativos de las reformas educativas nos brindan lecciones que podemos aplicar a nuestro propio contexto (Reimers, 2021). Dentro de estas líneas trazadas, el currículo ha



adquirido un protagonismo significativo, convirtiéndose en un campo de estudio fructífero en la teoría curricular (Pinar, 2014).

Es importante destacar también la creciente presencia de evaluaciones internacionales de los diferentes sistemas educativos, lo que permite realizar estudios comparados en el ámbito de la educación.

Por otro lado, la globalización del discurso educativo no ha sido impulsada únicamente por académicos o entidades estrictamente educativas, sino que también han participado organismos internacionales, fundaciones, organizaciones empresariales y económicas, así como organizaciones no gubernamentales. Esto ha llevado a muchos países a proponer reformas educativas, especialmente en el ámbito curricular, influenciados por dichos organismos internacionales, con la convicción de que estas reformas son las que realmente pueden hacer que la enseñanza y el aprendizaje respondan a los desafíos del siglo XXI.

Diversos organismos como la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea han realizado estudios y análisis que coinciden en señalar la dirección del cambio curricular hacia un enfoque basado en competencias en la enseñanza y el aprendizaje (Tedesco, Operti y Amadio, 2013; OCDE, 2018; Unión Europea, 2018; OCDE, 2020; López Rupérez, 2022). Este nuevo enfoque rompe con la estrategia tradicional de agregar contenidos para actualizar el currículo, ya que se reconoce que la sobrecarga actual de los currículos lo hace inviable (OCDE, 2020). Por tanto, desde diversas perspectivas se destaca la importancia central del currículo "El currículo preside la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Determina, entre otros aspectos, el entorno físico de enseñanza y aprendizaje (infraestructuras, libros y materiales de aprendizaje, recursos consumibles, mobiliario, equipos, etc.) y el personal educativo, especialmente los docentes. El currículo de los estudiantes también determina los currículos para la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo. La coherencia en los elementos clave de los sistemas es fundamental para la eficacia y eficiencia del sistema educativo y los recursos disponibles" (Marope, 2007, citado en Coll & Martín, 2021, p. 4).



El currículo adquiere un nuevo significado al ser considerado como un instrumento que da contenido y coherencia a la política educativa en su conjunto (Tedesco, Operti y Massimo, 2013, p. 2). López Rupérez afirma que el currículo es un poderoso instrumento para la mejora educativa y debería ser uno de los pilares prioritarios en cualquier reforma educativa destinada a preparar el futuro de las nuevas generaciones (2020, p. 21).

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

Las tendencias internacionales para el diseño de un currículo escolar acorde a las necesidades del siglo XXI coinciden en varios aspectos, según Marope, Griffin y Gallagher (2017) y Operti, Bueno y Arsendeau (2021):

- a) La necesidad de un currículo participativo y democrático.
- b) Establecer una nueva relación entre profesores y alumnos, donde sean co-diseñadores del currículo en lugar de meros emisores y receptores.
- c) Buscar un currículo significativo y personalizado.
- d) Promover un currículo competencial, transversal e integrado.
- e) Fomentar un currículo inclusivo.
- f) Considerar tanto lo formal como lo no formal e informal en el currículo.
- g) Evaluar el currículo y la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, utilizando criterios e instrumentos de evaluación formativa en coherencia con el modelo de enseñanza y aprendizaje.



Desde la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, Stabback (2016) publicó un marco que abarca los aspectos involucrados en un currículo de calidad. Consideramos que este marco puede aplicarse al currículo prescrito por las leyes educativas en España. En el marco establecido, se incluyen cuatro dimensiones: desarrollo del currículo, currículo, implementación del currículo y evaluación del currículo.

En el contexto del cambio curricular promovido por España a través de la LOMLOE, la OCDE desempeña un papel destacado a través del proyecto *"The Future of Education and Skills 2030"* (OCDE, 2018), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) y la actualización del Marco Europeo de Referencia en 2018 (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018). Estas iniciativas han llevado a una reformulación y actualización de las competencias clave, reconfigurando algunas de ellas.

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

5.5- EL CURRÍCULO EN ESPAÑA

A lo largo de la historia de la teoría curricular en España, se ha evidenciado una estrecha relación entre la formación del Estado español y el desarrollo normativo del currículo, una conexión que persiste en la actualidad y que representa uno de los obstáculos para una transformación educativa alineada con las recomendaciones internacionales. Sin embargo, esta conexión entre ideas sociales y políticas es fundamental en la educación de los futuros ciudadanos.

En este contexto, la educación, entendida como instrucción, se ha normativizado, homogeneizado e institucionalizado, lo que ha dado lugar a un currículo establecido por



la norma. Según González Ortega y Lozano Salinas (2021), se pueden distinguir dos etapas en la organización curricular de nuestro sistema educativo.

En la primera etapa, conocida como fase precurricular, la Constitución de 1812, en su Título XI dedicado a la Instrucción Pública, establece la generalización de la enseñanza básica con el objetivo de proporcionar conocimientos mínimos y contribuir a una socialización común básica. Para ello, se elaborarán planes de enseñanza que incluyen una división por materias y una secuenciación cronológica, reflejando una visión uniformadora y centralizada de la enseñanza. Posteriormente, en la Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, también conocida como Ley Moyano, recopila y ordena lo establecido en materia educativa. En lo que respecta a la enseñanza elemental, adaptadas a los niños y las localidades.

La fase curricular propiamente dicha se inicia con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Esta ley introdujo la necesidad de revisar y actualizar los planes y programas de estudio para adaptarse a las nuevas necesidades sin perjudicar la estabilidad. En la Educación General Básica, se establecen áreas de actividad educativa que incluyen el dominio del lenguaje, el aprendizaje de una lengua extranjera, el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático, las actividades domésticas, y la capacitación para actividades prácticas que faciliten la incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

Además, se hacen referencias generales a los métodos didácticos, fomentando la originalidad y creatividad de los estudiantes, el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación, y el uso de técnicas audiovisuales. A través de decretos y órdenes, se llevó a cabo el desarrollo normativo de esta ley, marcando el inicio de la modernización curricular.

La aprobación de la Constitución Española de 1978, que reconoció a España como un estado social y democrático de derecho, generó un debate socio-pedagógico sobre el



currículo escolar. La Constitución garantiza el derecho de todos a la educación a través de una programación general de la enseñanza con la participación efectiva de todos los sectores involucrados y la creación de centros docentes.

Durante los años 80, nuevas ideas pedagógicas provenientes de países anglosajones con tradición en currículos abiertos y flexibles comenzaron a difundirse en España. Esto marcó el comienzo de un nuevo campo de estudio: el currículo. En ese contexto, se publicaron obras como "Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo" (1981) de José Gimeno Sacristán, "La enseñanza: su teoría y su práctica" (1983) de Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, y "Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículo escolar" (1987) de César Coll.

En los años siguientes, se promulgaron la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y los Reales Decretos de 1991 sobre enseñanzas mínimas para la educación obligatoria, que se basaron en los referentes teóricos y conceptuales planteados por los autores mencionados y marcaron un hito en la evolución del currículo en España.

Efectivamente, el debate sobre el currículo en España se desarrolla en paralelo con la formación de un estado autonómico, donde algunas CCAA obtienen competencias educativas amplias. Esto implica la necesidad de establecer los límites competenciales del currículo, sin perjuicio de lo establecido en el artículo 149.1.30ª de la Constitución, que otorga al Estado competencia exclusiva en la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, así como en la definición de normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, que garantiza el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en materia educativa.

Por lo tanto, la configuración del currículo en el sistema educativo cobra sentido, entre otros aspectos, por la acreditación de las titulaciones académicas y profesionales que se obtienen a través de las diferentes enseñanzas. La configuración básica del currículo



sostiene el derecho a la educación, ya que determina la adquisición de esta a través del patrón curricular de las distintas enseñanzas del sistema educativo.

Debido a esto, la educación en España se ha convertido en un ámbito altamente normativizado y regulado, con una jerarquía normativa que va desde la Administración General hasta la Autonómica, y finalmente llega al centro educativo. Cada nivel de gobierno tiene competencias y responsabilidades en la configuración y desarrollo del currículo, lo que a veces puede generar tensiones y desafíos en la coordinación y coherencia del currículo a nivel nacional.

5.6- LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA

5.6.1 LOE

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) fue elaborada con la intención de evitar el camino iniciado por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y buscar un consenso amplio. Se contó con la participación de la Conferencia Sectorial de Educación, que vincula a las Comunidades Autónomas, el Consejo Escolar del Estado como representante de la comunidad escolar, así como organizaciones y el público en general, a quienes se les facilitó la participación a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Todos estos procesos quedaron registrados en documentos accesibles al público.

La propuesta de la LOE estuvo a cargo de académicos y expertos, muchos de los cuales participaron en la elaboración de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Por lo tanto, se considera que la LOE es una actualización de la LOGSE, aunque también se mantuvieron elementos de la LOCE. Después de más de quince años, era necesario realizar ajustes y reformulaciones. En este sentido, se fortaleció el enfoque competencial del currículo al incorporar las competencias básicas tanto en la definición formal del currículo como en los Reales Decretos de desarrollo.



Esto se alineaba con las recomendaciones internacionales de la OCDE y la UE en el contexto de la educación.

La LOE fue la primera ley educativa en la que se introdujo un enfoque procedente del ámbito económico y empresarial como modelo pedagógico vinculado al aprendizaje a lo largo de toda la vida. El capítulo II de la ley se dedica a este aspecto. Por lo tanto, las competencias básicas se añadieron como elemento curricular. Sin embargo, las competencias básicas definidas en la LOE difieren de las establecidas en la Recomendación Europea de 2006.

Una vez más, el currículo se define en un artículo de la ley, el 6.1, donde se establece que se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

Los desarrollos curriculares de la LOE que establecían las enseñanzas mínimas para las diferentes etapas educativas también consideraban cómo las materias contribuían al desarrollo de las competencias básicas. Aunque se introdujo un enfoque competencial, el enfoque tradicional de las materias no se eliminó por completo. La administración educativa concretó los contenidos curriculares y estableció criterios de evaluación para cada materia, teniendo en cuenta su contribución al desarrollo de las competencias básicas.

La LOE estableció que los contenidos básicos de las enseñanzas mínimas requerirían el 55% de los horarios escolares en las CCAA con lengua cooficial y el 65% en aquellas que no la tuvieran. De esta manera, se retomó la denominación de "enseñanzas mínimas" establecida en la LOGSE.

El desarrollo curricular de la LOE se llevó a cabo a través de cuatro Reales Decretos, en los cuales se establecieron las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas educativas. En estos decretos, se concretó la estructura curricular como un conjunto de elementos



para cada una de las enseñanzas, con el objetivo de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes. En esta ocasión, las competencias básicas formaron parte de la estructura curricular de las enseñanzas obligatorias.

La LOE también modificó las áreas/materias que conforman las diferentes enseñanzas, especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato.

La implementación de la ley se estableció en un periodo de cinco años, al igual que la LOCE, pero esta vez se llevó a cabo. Sin embargo, los cambios promovidos por la ley no llegaron realmente a las aulas, y las competencias se consideraron un añadido sin impacto real en las programaciones educativas. Además, debido a la alta descentralización territorial en materia educativa, se produjeron numerosas desigualdades en la aplicación de la ley.

La LOE también estableció la creación del Instituto Nacional de Evaluación como organismo responsable de las evaluaciones generales de diagnóstico tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria, junto con los organismos correspondientes de las Administraciones educativas. El gobierno debía presentar anualmente un informe ante el Parlamento con los resultados de las evaluaciones de diagnóstico y las evaluaciones internacionales, así como las recomendaciones planteadas. Asimismo, el Ministerio publicaría las conclusiones de interés general de las evaluaciones realizadas por el Instituto de Evaluación.

5.6.2 LOMCE

La LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa, es una ley que introduce modificaciones a la LOE. Consiste en un único artículo en el que se detallan los cambios realizados con respecto a la LOE.

El anteproyecto de ley de la LOMCE comenzó en mayo de 2012, teniendo en cuenta algunas de las recomendaciones planteadas por la OCDE. A diferencia de lo ocurrido con



la LOCE, en esta ocasión se escuchó a colectivos profesionales, docentes y agentes sociales. Sin embargo, es importante destacar que el proceso de gestación de la ley fue breve, al igual que había sucedido con la LOE.

Entre las contribuciones de esta ley, se destaca que introduce la denominación de "competencias clave" en lugar de "competencias básicas", y se reformulan en siete categorías. Además, se refuerza el enfoque curricular basado en competencias a través de los Reales Decretos de currículo, centrándose no solo en el aprendizaje de las competencias, sino también en su evaluación. Esto implica la inclusión de un nuevo elemento en el currículo, los estándares de aprendizaje evaluables. Además, se extiende el enfoque competencial también al bachillerato.

La LOMCE presenta una nueva definición de currículo. En el artículo 6 se establece que:

1. A los efectos de esta ley orgánica, el currículo se refiere a la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las enseñanzas.
2. El currículo estará compuesto por los siguientes elementos:
 - a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.
 - b) Las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.
 - c) Los contenidos o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.
 - d) La metodología didáctica, que incluye la descripción de las prácticas docentes y la organización del trabajo de los docentes.
 - e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.



f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de cada enseñanza y etapa educativa.

Estos elementos conforman el currículo según lo establecido en la LOMCE.

En la LOMCE, se observa una regulación más amplia, precisa y detallada de todos los componentes del currículo, aunque sigue siendo considerado como un conjunto de elementos.

Se realizaron modificaciones en la Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato, pero no en la Educación Infantil. Se amplían los componentes del currículo con un nuevo elemento, y la evaluación retoma un papel protagonista.

La regulación de las competencias del currículo, en el artículo 6 bis, se realiza de manera diferente a las leyes anteriores, ya que incorpora una nueva clasificación de asignaturas. Esta clasificación determina qué elementos curriculares pueden ser ampliados, incorporados o creados por las Administraciones educativas.

Además, se amplían las materias en las diferentes etapas educativas, especialmente en la Educación Secundaria y el Bachillerato, como ha ocurrido desde la LOGSE.

El calendario de aplicación de la LOMCE se establece de manera escalonada en tres cursos. La implementación es más corta que en leyes anteriores, y se suma a la complejidad de la ley la introducción de pruebas para el acceso a las enseñanzas universitarias de grado, las cuales estaban vinculadas a un Pacto de Estado social y político por la educación que finalmente no se llevó a cabo.

La implantación de la ley depende en gran medida de las Administraciones educativas, quienes deben adaptarla a las características territoriales específicas. En el caso de la LOMCE, esto se aplicó parcialmente en algunas asignaturas, lo que generó debates políticos e incluso enfrentamientos sobre cómo llevarlo a cabo. Además, como se ha mencionado anteriormente, la implementación de una ley requiere una estrategia que involucre a los profesores, pero nuevamente no se contó con su participación, a pesar de las promesas de un estatuto docente que nunca se materializó.



En cuanto a la evaluación de la ley, el Instituto de Evaluación Educativa se fortaleció en sus funciones. Sin embargo, durante el período de vigencia de esta ley, no se ha publicado un informe de evaluación sobre la misma, lo que dificulta tener una visión completa de sus efectos y resultados.

5.6.3 LOMLOE

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), busca una reforma del sistema educativo basada en los derechos de la infancia, la igualdad de género, la inclusión, la digitalización y la sostenibilidad. Este enfoque constituye el marco en el que se inserta el sistema educativo.

El proceso de gestación de esta ley también fue corto y se llevó a cabo en un contexto especialmente complicado debido a la pandemia mundial de la COVID-19. Aunque se contó con la participación de organizaciones, colectivos y el público en general, esta no fue mayoritaria. Además, el debate parlamentario fue escaso, lo que ha influido en la calidad del desarrollo del currículo.

La ley apuesta claramente por incorporar los ODS 2030 a través de la Educación para el Desarrollo Sostenible. Esto implica cambios significativos en el currículo. A lo largo del articulado se presta especial atención al currículo, definiendo sus componentes, estableciendo la distribución competencial entre el Gobierno y las CCAA, y enfatizando la necesidad de su revisión y actualización. Además, se reordenan las áreas curriculares de la Educación Primaria y las materias de la ESO, se recuperan los programas de diversificación curricular, se reconoce la autonomía de los centros educativos para desarrollar y completar el currículo, y se destaca la importancia de un aprendizaje competencial en todas las etapas educativas.



En este sentido, la LOMLOE se alinea con las propuestas de organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, así como con las decisiones de reforma curricular de muchos países en el mundo.

En la Ley Orgánica 3/2020, se introduce una nueva definición de currículo en el artículo 6, que abarca los objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la ley. Sin embargo, en los Reales Decretos de desarrollo y enseñanzas mínimas, se proporciona una definición más específica del currículo para cada etapa educativa.

Por ejemplo, en el Real Decreto 217/2022, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, se establece que el currículo de esta etapa está compuesto por objetivos, competencias, contenidos en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

En los anexos de los Reales Decretos se incluyen elementos como el perfil de salida del alumnado, que se considera la "piedra angular de todo el currículo", el perfil de etapa y las competencias específicas para cada materia, que se vinculan al perfil de salida y al perfil de etapa.

Esta incorporación de elementos al currículo ha generado críticas y se considera que hay una disfunción en el diseño del currículo. Además, se eliminan los estándares de aprendizaje evaluables, que eran una característica distintiva de la LOMCE.

Según López Rupérez (2022), el currículo resultante es poco estructurado, con solapamiento de categorías entre saberes básicos y competencias específicas, generalidad en los descriptores operativos, carácter orientativo de los criterios de evaluación y cierta vaguedad en el perfil de salida, lo que permite interpretaciones diversas.

La ley reconoce que la mejora de la educación requiere la colaboración y el compromiso de todos sus miembros. Se afirma que las reformas educativas deben ser continuas y progresivas, y que el papel de los legisladores y los responsables de la educación es favorecer esa mejora continua. (LOMLOE, 2022)



En cuanto a la regulación competencial del currículo, la LOMLOE establece que las enseñanzas mínimas requerirán el 50 por ciento de los horarios escolares en las Comunidades Autónomas con lengua cooficial, y el 60 por ciento en aquellas que no la tienen. (artículo 6.4)

Durante el proceso de reforma curricular, la LOMLOE incorpora las competencias clave según la Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente.

Asimismo, se han realizado modificaciones en las diferentes áreas/materias, como se puede constatar en el anexo 20. Se redefine y amplía el currículo para abarcar aspectos como la digitalización y se proponen nuevas materias, como trabajos monográficos, proyectos interdisciplinares o colaboración en servicios comunitarios.

En cuanto a la implementación de la ley, es aún temprano para realizar un análisis exhaustivo, pero se prevé que no estará exenta de dificultades debido a la nueva orientación más compleja y ambiciosa que plantea al profesorado (López Rupérez, 2022). Además, se realizan cambios sin una preparación adecuada en la formación inicial de los futuros profesores y en la formación continua del personal docente.

La ley mantiene la existencia del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, encargado de la evaluación general del sistema, así como la implementación de evaluaciones diagnósticas, evaluaciones de los centros educativos y de la función directiva. También se restablece la obligación de presentar anualmente un informe al Congreso de los Diputados con los principales indicadores del sistema educativo español, los resultados de las evaluaciones diagnósticas y las recomendaciones resultantes de estas. Sin embargo, según López Rupérez (2022), el desafío más importante radica en la evaluación de las competencias del alumnado, ya que es difícil garantizar su validez y confiabilidad, dado que "la evaluación de las competencias para el siglo XXI está en sus etapas iniciales" (p. 65).



Además, es importante tener en cuenta que la propia OCDE ha renunciado a evaluar competencias relacionadas con actitudes y valores debido a la falta de suficientes fundamentos empíricos y experiencia práctica.

5.7- CURRÍCULO EDUCACIÓN FÍSICA ESPAÑA

La Ley Becerra, que promulgó el rey Alfonso XII en 1883 y que dio lugar a la creación de la Escuela Central de Gimnasia de Madrid, puede considerarse como el documento fundacional de la educación física. Sin embargo, hubo varios antecedentes anteriores a éste, entre los que podemos destacar la mención que hace Jovellanos a la Educación Corporal en sus bases para el Plan General de Instrucción Pública (1809), el Manual de Educación Física y Moral de Amorós (1830), y la petición del Conde de Villalobos para el establecimiento de un Gimnasio Normal para profesores de gimnasia (1844). Otorgar a la educación física un carácter de gimnasia limpia, preparación física y preparación física define esta etapa. Implica cultivar la constitución física de una persona para darle la fortaleza física necesaria para enfrentar los desafíos y peligros de la vida cotidiana. Las Escuelas Alemanas (sistema rítmico), las Escuelas Francesas (sistema natural) y las Escuelas Suecas (sistema analítico) tienen repercusión en España. Cabe destacar también las aportaciones de los citados españoles, Gaspar Melchor de Jovellanos y el Conde de Villalobos, así como de Vicente Navarro y José M^a Aparicio.

La importancia de la Institución Libre de Enseñanza de Giner de los Ros (1876), que contribuyó al desarrollo de la idea de educación física, la Ley Becerra de 1883, que permitió graduar a 87 maestros hasta el cierre de la Escuela Central de Gimnasia en 1892, el establecimiento de la Escuela Central de Gimnasia del Ejército (1919) y la fundación de la Escuela de PhD. Son todas novedades reseñables en esta segunda etapa, que va desde 1879 hasta el inicio de la Hispanidad. En este punto, podemos ver el Proyecto de Ley de 1879 que convierte a la gimnasia en materia obligatoria en las instituciones de educación secundaria y las escuelas normales. Se puede considerar que la educación física en España se institucionaliza durante este tiempo. Surge una nueva concepción educativa



de la educación física, que incorpora elementos modernos como juegos y deportes, ya que se siguen sintiendo las influencias de las escuelas europeas. A partir de esta época, la educación física como concepto se vuelve más especializado y diverso.

Con la aprobación de la Ley 77 de 23 de diciembre de 1961, por la que se crea el Instituto Nacional de Educación Física, llega a su fin esta tercera etapa, iniciada al final de la Guerra Civil Española. Se establecieron varias escuelas durante este tiempo y, en 1944, se agregó la educación física a los planes de estudio de todas las universidades. Durante este tiempo se ha vuelto a la vieja gimnasia militarista ya una pedagogía basada en el orden y la disciplina, en un esfuerzo por mantener el control sobre la sociedad y el sistema político predominante. Dado que el Régimen de Franco utilizó ampliamente los recursos que genera esta actividad como medio de proyección política, tanto a nivel nacional como internacional, utilizando la Educación Física con fines formativos, el ámbito de la educación física y el deporte refleja fielmente este proceso. Los jóvenes de España tienen mentalidad cívica y nacional. En consecuencia, la Educación Física pasará a ser considerada de forma continuada como asignatura obligatoria al nivel de la Educación Primaria actual en la década de los cuarenta. La Ley de Educación Primaria, que reconoce oficialmente la educación física como materia formativa, se publicó por primera vez en 1945. Sin duda, la educación física continuará durante algunas décadas más, a pesar de que en el campo de la práctica no es así.

La historia de marginación de la educación física persistió en las décadas de 1950, 1960 y 1970. La educación física se encuentra en un estado de crisis total en ese momento. Es visto como ante todo un componente moralizador y de preparación patriótica del régimen político y siempre es visto como un "sujeto débil" dentro del sistema educativo. La Educación Física está incluida en los planes de estudio, pero por la falta de financiación y un profesorado poco cualificado, se ve abocada a un agujero oscuro del que emerge a finales de los años setenta y, sobre todo, en los ochenta.

Es necesario llamar la atención sobre el hecho de que la educación física se menciona en los objetivos generales de la Ley General de Educación de 1970 bajo los términos "desarrollo de la capacidad físico-deportiva" (art. 16); pero, en el art. La educación física



no figura en las llamadas "áreas de actividad educativa" en la página 17, lo cual es extraño. Sin embargo, se corrige el "error" y la Educación Física pasa a incluirse en la categoría de Expresión Dinámica en la Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las directrices pedagógicas de la EGB.

El Ministerio de Educación inició un Plan de Extensión de la Educación Física en la EGB en 1985 como respuesta a la situación, que se tornaba insostenible para una nación que se considera moderna y avanzada, así como a la presión social. Tiene como objetivo la especialización en Educación Física para docentes que laboran para el gobierno a través de diversas convocatorias de cursos. Como resultado, un grupo importante de docentes capacitados deja la educación física para enfocarse en otras especialidades, lo que marca el comienzo de un cambio que no es tan significativo como debería haber sido.

La LOGSE, aprobada en octubre de 1990, sirve de guía para la inclusión de los distintos temas, denominados en esta Ley como Áreas de Conocimiento. En Educación Primaria en el arte, se hace referencia a la Educación Física con el mismo nombre. 14

Asimismo, la educación física se menciona específicamente en los objetivos de la citada etapa educativa. Se establece en el Objetivo i) que los estudiantes deben adquirir la habilidad de "Utilizar la Educación Física y el Deporte para promover el desarrollo personal". Si bien se puede criticar la definición de este objetivo por dar a la educación física una finalidad exclusiva y netamente utilitaria y por confundir deporte y educación física, lo cierto es que la designación específica indica una mayor conciencia de su significado.

Es fundamental señalar que la LOGSE introduce una nueva credencial, Profesor de Educación Física, que abre la posibilidad de implantar la especialidad de Educación Física en las Escuelas Universitarias para la formación del Profesorado. Educación Física Primaria se beneficiará enormemente de esto.

El art. de la LOCE, que fue aprobado en diciembre de 2003. Menciona la estructura de la etapa de Primaria en el apartado 16, y menciona que la Educación Física será uno de los temas tratados.



Análogamente a la LOE, que fue aprobada el 3 de mayo de 2006, el art. También se reconoce que una de las asignaturas de Educación Primaria que se impartirán en cada ciclo de esta etapa será Educación Física. Además, en su obra. 2. Fin de la Educación h) "La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, de ejercicio físico y deportivo". Así mismo en sus creaciones artísticas. 17, se establece como Objetivo de Educación Primaria k) "Valorar la higiene y la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los demás, respetar las diferencias, y utilizar la Educación Física y el deporte como medios para promover el desarrollo personal y social".

La LOMCE, que fue aprobada el 10 de diciembre de 2013, también establece en el punto Noveno de su artículo único que "la etapa de Educación Primaria comprende seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador", con presencia física figurando la educación como "materia específica" en cada uno de los cursos. Además, en los arts. Los Objetivos de la Etapa de Educación Primaria están referenciados en el artículo 4 del Decreto 26/2016, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. 17 de la LOE (que se reveló al final de la sentencia anterior).

En la actualidad con la LOMLOE, se atiende a una educación física que, de respuesta a los problemas planteados del siglo XXI, basándonos en el artículo retos de la EF en el s. XXI en el que se detalla que la EF actual debe tener tres principales objetivos como área curricular específica dentro de un sistema educativo universal, obligatorio y público:

1. Fomentar el desarrollo físico-motriz de los estudiantes.
2. Promover la creación y recreación de la cultura física de los estudiantes.
3. Contribuir al planteamiento global del desarrollo integral de los estudiantes como ciudadanos de una sociedad democrática.



Los dos primeros objetivos son propios y específicos del área de EF. El tercer objetivo es global, se identifica y se relaciona con los profesionales de otras áreas, así como con todos los profesionales de la educación y la comunidad educativa en su conjunto.

En este tercer objetivo, se pueden realizar dos contribuciones fundamentales: a) desarrollar, en mayor o menor medida, las competencias clave y b) brindar una importante contribución al desarrollo integral de los estudiantes a través de la motricidad.

Como se ha mencionado anteriormente, existen muchas propuestas prácticas de EF en primaria y secundaria que no abordan suficientemente los tres objetivos. La mayoría se centra exclusivamente en el primer objetivo, el desarrollo físico-motriz de los estudiantes. Sin embargo, también se pueden encontrar otras propuestas que se enfocan tanto en el tercer objetivo que se olvidan de lo propio y específico del área.

Por esta razón, se considera fundamental trabajar de manera integral en los tres objetivos, sin dejar ninguno de lado. Sin embargo, para lograr un sistema de aprendizaje claro y coherente, que sea propio y específico de nuestra área, es la creación y recreación de la cultura física de los estudiantes la que debe servir como guía.

6.- OBJETIVOS

Es necesario identificar el objetivo de la presente investigación, como el motor principal por el que se realiza el trabajo, intentando que, tras su finalización, se haya alcanzado.

El objetivo principal de este trabajo es:

Conocer las similitudes y diferencias en los currículos de Educación Física de la Ley Orgánica 3/2020 en las comunidades autónomas de España.

Según Adamson & Morris (2014) este tipo de comparaciones, aunque deben usarse con cautela, permiten transferencias útiles de buenas prácticas, la toma de decisiones informadas y profundizan en la comprensión de las interacciones entre la educación y sus contextos sociales, económicos y políticos.



El conocimiento de los contenidos de todas las CCAA que componen este país, puede reflejar una gran variedad de conclusiones o de planteamiento de otros problemas o líneas de investigación posteriores. El que se realice un estudio con un objetivo de estas características abre una veda en el ámbito de la EF en cuanto a saber qué se lleva a cabo en la EF española.

7.- MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

7.1.- ENFOQUE METODOLÓGICO

Se realizó un análisis cualitativo documental sobre la estructura y contenidos de los diferentes currículos de las Comunidades Autónomas y del RD; Investigación cualitativa entendida como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín Esteban, 2003, p. 122).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) en la redacción dada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, define, en su artículo 6.1, el currículo, como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley. El apartado 3 de dicho artículo establece que, con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, fijará en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas. El Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, y el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, fijan los aspectos básicos del currículo en las etapas educativas. El artículo 6.5 de la LOE dispone que las Administraciones Educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en los apartados



anteriores. Igualmente establece que los centros docentes desarrollarán y completarán en su caso el currículo de las diferentes etapas en el uso de su autonomía en los términos establecidos en el capítulo II del título V de la LOE

7.2.- CURRÍCULOS ANALIZADOS

Se analizaron los currículos de las Comunidades Autónomas, obviando las ciudades autónomas, ya que se rigen por el Real Decreto. Se realizó una búsqueda en la página web oficial del Ministerio de Educación para la obtención de los documentos oficiales. En la primera búsqueda y descarga de los documentos, se encontraron en forma de publicación oficial los currículos de todas las CCAA menos los de Aragón, Canarias, Cataluña y País Vasco.

Por este motivo se realizó otra búsqueda en la página web de cada una de las CCAA de las que no se pudo obtener el documento, descargándolos así. No obstante, se trabajó con el borrador de Decreto Ley de Canarias, utilizando su formato oficial en cuanto fueron publicados como tal. Cabe destacar que el currículo de País Vasco fue aprobado el 6 de junio de 2023.

En la página oficial del Ministerio de Educación se fueron publicando todos los Decretos, aunque no se puede encontrar en ella el currículo específico de la CA del País Vasco.

7.3- INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la obtención de información se utilizaron los propios documentos publicados en forma de Decreto Ley. Son estos mismos y el contenido que poseen el instrumento de obtención de información.

A su vez, se emplearon diferentes tablas de creación propia para el vaciado de los datos, integrando cada una diferentes elementos, existiendo un primer formato a modo borrador para integrar todos los elementos sin filtrado.



Esta distinción entre elementos se ha llevado a cabo a partir del establecimiento de sistema de categoría, diferenciando elementos curriculares básicos, elementos curriculares de etapa, elementos curriculares de cohesión y otros elementos curriculares.

Los elementos que constituyen el sistema de categoría forman parte también de instrumentos de obtención de información.

El primer agrupamiento, denominado “elementos curriculares básicos” forman aquellos elementos que sustentan de forma esencial un currículo, siguiendo las recomendaciones del RD. Por ese motivo se ha empleado el término “básicos” pues no es más que la integración en una Comunidad Autónoma determinada elementos que ya están preestablecidos. Aquí encontramos las competencias específicas, los descriptores operativos, los saberes y los criterios de evaluación.

En segundo lugar, se ha establecido un grupo de elementos llamado “elementos curriculares de etapa”, siendo todos aquellos que tienen en común su vinculación con aspectos de la etapa de educación secundaria comunes a todas las materias, con el objetivo de aunar y dar cohesión y coherencia a los aprendizajes del alumnado, se hace referencia a la vinculación con otras competencias, contribución a los objetivos de etapa, contribución a las competencias clave y aprendizaje interdisciplinar.

Por otra parte, “elementos curriculares de cohesión” son denominados de esta manera ya que dan solidez al documento, facilitando la comprensión de su contenido y la finalidad que tiene para servir de guía a los docentes. Esta cohesión se da gracias a la introducción, objetivos de la materia, orientaciones metodológicas, orientaciones para evaluar, tabla resumen y situaciones de aprendizaje.

7.4- TRABAJO DE CAMPO O PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se realizó la búsqueda de los Currículos específicos de las CCAA, como bien de detalla en el apartado de instrumentos.



Se seleccionaron la mitad de los documentos para comenzar con el manejo de la información, la lectura de los mismos como primera toma de contacto para esclarecer el contenido interesante y posible de estudio. En estas primeras lecturas, se fueron anotando características que llamasen la atención sobre cada decreto.

Tras conocer la estructura organizativa de los currículos, se llevó a cabo la recogida en forma de listado de los elementos que cada una de las CCAA integraban en su documento, en forma de título, subtítulo o contenido.

Tan solo con la mitad de los decretos se produjo una gran cantidad de datos recabados, muchos elementos sin agrupación de cada una de las CCAA.

No obstante, se hizo lo mismo con las restantes, teniendo, por tanto, mucho material con el que poder llevar a cabo el estudio.

Se realizó una selección de los elementos, realizando cribas y fusiones. Esta selección se llevó a cabo a través de una tabla, en la que a través de marcación con X se iban señalando las CCAA que sí integraban ese elemento, con pequeñas anotaciones dentro de algunas celdas. Como resultado se obtuvieron términos suprimidos debido a la repetición del mismo, términos fusionados dentro de otros ya que eran más específicos, pero de la misma naturaleza y términos descartados por la irrelevancia en el trabajo.

De esta manera, los criterios para la eliminación de elementos fueron: repetición, redundancia e irrelevancia. Este último hace referencia a aspectos que carecían de contenido a analizar o estudiar, como era el uso de resúmenes y referencias.

Se diseñó una tabla de gran extensión, con elementos dispares, sin ordenación ni coherencia. Fue por esto por lo que se llevó a cabo la producción del sistema de categorías realizando el agrupamiento de los elementos curriculares según su naturaleza de contenidos, clasificándose en elementos curriculares básicos, elementos curriculares de etapa, elementos curriculares de cohesión y otros elementos curriculares ya descritos en el apartado de instrumentos de obtención de información.



A partir de este momento, se desarrolló el análisis de cada uno de los elementos que contuviese una CA. Detallando aquellos aspectos que diferenciaban de la estructura de los otros currículos.

8.-SISTEMA DE CATEGORÍAS

Tras realizar el trabajo de campo, recabando de igual manera la muestra a analizar, se obtuvieron los resultados que a continuación se van a mostrar.

Se sigue el mismo sistema de categoría utilizado en todo el trabajo, en este momento se muestran los resultados obtenidos en cuando a contenido de cada uno de los elementos, respondiendo, tras realizar el sistema de categoría, a qué es lo que se ha encontrado desde una perspectiva objetiva, sin entrar en el análisis de datos. Este último apartado se realizará a continuación del actual.

Elementos curriculares básicos:

1. Competencias específicas:

Recogidas en el RD 217/2022 como: “Desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada materia o ámbito. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, el Perfil de salida del alumnado, y por otra, los saberes básicos de las materias o ámbitos y los criterios de evaluación” (art.2, sec 1, p. 41574)

2. Descriptores de perfil de salida:

Los descriptores operativos de las competencias clave constituyen, junto con los objetivos de la etapa, el marco referencial a partir del cual se concretan las competencias específicas de cada área, ámbito o materia. (Anexo 1, RD 217/2022)

Esta vinculación entre descriptores operativos y competencias específicas propicia que de la evaluación de estas últimas pueda colegirse el grado de adquisición de las competencias clave definidas en el Perfil de salida y, por tanto, la consecución de las



competencias y objetivos previstos para la etapa. Dado que las competencias se adquieren necesariamente de forma secuencial y progresiva, se incluyen también en el Perfil los descriptores operativos que orientan sobre el nivel de desempeño esperado al completar la Educación Primaria, favoreciendo y explicitando así la continuidad, la coherencia y la cohesión entre las dos etapas que componen la enseñanza obligatoria

3. Criterios de evaluación

Criterios de evaluación entendidos como “referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada materia o ámbito en un momento determinado de su proceso de aprendizaje” (RD 217/2022, art. 2, sec. 1, p. 41574)

4. Saberes básicos

En el artículo 2 del RD 217/2022 se definen como “conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de una materia o ámbito cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas” (p. 41574)

Elementos curriculares de etapa:

1. Vinculación con otras competencias

Este apartado hace referencia a la relación llevada a cabo en las CCAA de Aragón y Extremadura entre las competencias específicas de la propia asignatura.

Se trata de identificar en la explicación de una competencia, resolviendo con qué otras se pueden asociar en cuanto al contenido que las integra.

2. Contribución a los objetivos de etapa

Según RD, se entiende como objetivos “logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave” (art.2, sec.1, p. 41574)



La contribución por tanto se realiza desde la asignatura de EF demostrando de qué forma se puede orientar la enseñanza para que el alumnado los logre.

3. Contribución competencias clave

“Competencias clave: desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Las competencias clave aparecen recogidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica y son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente” (RD 217/2022, art. 2, sec. 1, p. 41574)

4. Aprendizaje interdisciplinar

Hace referencia al proceso de aprendizaje a partir de dos o más asignaturas de forma conjunta, promoviendo la conexión entre ellas y el logro de las competencias clave y específicas a través de una o varias tareas, pertenecientes una situación de aprendizaje.

Los elementos curriculares de cohesión:

1. Introducción

La introducción es la primera parte del documento donde se resume cada apartado realizando previamente una pequeña contextualización al concepto de EF o relacionados, muchas coinciden en la alusión a los retos de la EF del s. XXI. De esta forma se consigue clarificar conceptos y la estructura del documento.

Todas las CCAA integran en el principio de su documento esta introducción, incluyendo algunas, orientaciones metodológicas y/o la estructura de los bloques de saberes

2. Objetivos de la materia



Logros específicos de la asignatura que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa Este apartado sólo lo incluyen algunas CCAA, en otras se puede intuir este mismo esfuerzo en la introducción, mientras se alude a la educación física y a los retos XXI. Aragón lo incluye en su introducción denominándose “finalidades de la materia” (Aragón, 2022)

Canarias y Galicia lo plasman en un apartado diferenciado.

3. Orientaciones metodológicas

Este elemento, sin ánimo de prescripción, sirve para ejemplificar las actuaciones que se pueden realizar por cada docente para poner en juego los diferentes saberes básicos. Se trata de una forma de contextualizar los aprendizajes para que lo que se aprenda tenga un uso funcional.

Andalucía, Canarias, Castilla y León, Galicia, Aragón y Asturias así lo recogen, incluyéndolo como apartado diferenciado o como orientaciones integradas en la introducción.

4. Orientaciones para evaluar

De la misma forma, se entienden como orientaciones para evaluar como aquellas recomendaciones que indican las características básicas para que se lleve a cabo una evaluación formativa basada en los criterios de evaluación para la consecución de las competencias específicas.

Las CCAA que hacen alusión a este elemento son Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Cataluña y Galicia. Cabe destacar que otras CCAA lo hacen dentro del Decreto, pero no de forma específica en EF.

5. Tabla resumen



Dando respuesta al nombre del tipo de elementos que estamos catalogando, esta tabla a modo resumen se utiliza para clarificar conceptos y sintetizar los términos más relevantes. Se hace uso de esta en varias CCAA como son Andalucía, Canarias, Galicia y Aragón.

6. Situaciones de aprendizaje

Dentro de la nueva LOMLOE se entiende como situaciones de aprendizaje aquellas “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de estas”. (RD 217/2022, art. 2, sec. 1, p. 41574)

Se componen de tareas específicas que dan respuesta a un criterio y a sus descriptores operativos asociados y algunas CCAA incluyen este apartado como orientaciones para llevar a cabo estas situaciones o directamente ejemplificación de estas.

En este caso encontramos a Aragón, Canarias, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Baleares, Galicia, País Vasco y Extremadura.

9.- RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis de datos es una herramienta esencial para dar forma y coherencia a los resultados obtenidos, ya que permite extraer información valiosa del trabajo realizado.

En este apartado, se explora desde la recopilación hasta la interpretación de los datos obtenidos partiendo del procedimiento riguroso y sistemático seguido, utilizando, por tanto, la misma agrupación de elementos realizando el análisis de cada uno de ellos.

A continuación, se exponen los elementos curriculares agrupados en forma de tablas con la señalización de las diecisiete CCAA a analizar, la equis representa la presencia de ese elemento en el currículo específico de cada CCAA, siendo estos los resultados obtenidos.



Tabla 2. Elementos curriculares básicos.

CCAA/ ITEMS	A N D A L U C Í A	C A T A L U Ñ A	C A N A R I A S	C. V A L E N C I A N A	C A S T I L L A Y L E Ó N	G A L I C I A	L A R I O J A	M U R C I A	P A Í S V A S C O	A S T U R I A S	A R A G Ó N	B A L E A R E S	C A N T A B R I A	C A S T I L L A L A M A N C H A	E X T R E M A D U R A	M A D R I D	N A V A R R A
Competencias específicas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Descriptorios perfil de salida x competencia específica	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Criterios de evaluación por cursos y competencias	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Saberes básicos por cursos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Elementos curriculares básicos:

1. Competencias específicas:

Las competencias específicas son un elemento esencial para el desarrollo de la asignatura y su consiguiente proceso de enseñanza y aprendizaje. Es clave, al menos identificarlas en el currículo para dar respuesta de forma unánime a los objetivos de la materia.



Todas las CCAA contienen en su currículo las competencias específicas, incluida su consiguiente explicación.

La mayoría de las CCAA realizan este esfuerzo, pues no es más que incluir aspectos que el RD plantea, es decir, no son de creación propia.

Además, se realiza la explicación de cada una de las competencias para una mayor comprensión por parte del profesorado, esto también se lleva a cabo por la mayoría de las CCAA

Aragón y Canarias incluyen un apartado de bloque competencial en el que se explica no solo las competencias sino la relación del conjunto entre una competencia, el criterio de evaluación asociado y su relación con los descriptores operativos, así con cada una, siendo este agrupamiento una de las opciones más prácticas.

Galicia, utiliza las mismas competencias específicas, pero opta por denominarlas “objetivos de la materia” (OBJ.+ *Número de la competencia*)

Cabe destacar el caso de Valencia, Extremadura y Aragón, que desarrollan en extensión la descripción de la competencia, identificando ejemplos de recursos o contenidos a tratar relacionados con la misma. Murcia en el caso de la competencia 5 hace alusión a ApS

La normalidad en cuanto a la disposición de estas en los documentos es identificarlas de forma general sobre la materia, solo son los criterios y los descriptores los que se organizan por cursos, no las competencias.

2. Descriptores de perfil de salida:

De igual forma, todas las CCAA incluyen los descriptores operativos, excepto Cataluña, Valencia y Extremadura. No obstante, no todas lo hacen de la misma forma, se asocian a diferentes elementos o se disponen en el documento en otra organización.



Andalucía, CYL, Galicia, La Rioja, Cantabria, Navarra, Baleares, Aragón, Murcia, Asturias, País Vasco y Madrid, muestran los descriptores operativos según la competencia específica tras la explicación de la competencia sin distinción por cursos.

En el caso de Cataluña y Extremadura no reflejan en su documento los descriptores operativos del Perfil de Salida.

Valencia no hace uso de los descriptores operativos ni de los códigos específicos, más adelante se detallará que lo que realiza es una vinculación bastante específica entre las competencias específicas y las competencias clave, ya que se detalla en cada una como se puede contribuir desde la materia identificando la competencia específica que puede dar respuesta a ese enunciado de la competencia clave.

“La competencia clave plurilingüe (CP) en la sociedad globalizada actual tiene una conexión transversal, especialmente en el mundo del deporte, los materiales, las instalaciones y los tecnicismos propios (CE02)” (Valencia, 2022)

3. Criterios de evaluación

En este caso, sin excepción, todas las CCAA muestran los criterios de evaluación.

Difieren en cuanto a extensión y vinculación. Hay CCAA que los proporcionan a modo de listado, sin distinción por cursos ni por competencias, algo que dificulta la puesta en práctica de la asignatura, sobre todo a la planificación inicial para realizar una evaluación formativa.

Por otro lado, se suelen agrupar los criterios por par de cursos, primero y segundo los mismos criterios y tercero y cuarto. Como es el caso de Aragón, Canarias, Cataluña, País Vasco

En cuanto a la redacción y el enfoque de los criterios, cada CCAA emplea la autonomía de desarrollar algunos ámbitos más que otros. Estos criterios, cuanto más acordes con el curso y con el contenido a enseñar, facilitarán en mayor medida una evaluación justa,



formativa y de calidad. Uno de los objetivos a alcanzar es que los alumnos y los profesores diseñen de forma conjunta el en lugar de ser meros emisores y receptores.

4. Saberes básicos

Todas las CCAA incluyen este elemento curricular dentro de su currículo específico, haciendo alusión en forma de listados a estos saberes, en mayor o menor nivel de concreción y haciendo uso o no en cada CCAA de la terminología apropiada.

Con la nueva LOMLOE se llevó a cabo el renombramiento de lo que eran antes “contenidos claves” por lo que son ahora los saberes, la naturaleza de lo que compone es la misma, pero estamos tratando una nueva ley, la cual debería llevar consigo todas las modificaciones y no solo algunos aspectos de ella. Castilla y León y Madrid los denominan contenidos

Los saberes básicos se disponen agrupados por bloques, cada uno subdividido por diferentes epígrafes y en muchos casos subepígrafes.

En el caso de Andalucía y Extremadura, identifican los saberes con un nivel de concreción alto siendo solo esta última la CA que identifica saberes concretos diferentes para el par primero y segundo, del par tercero y cuarto.

“EFI.4.E.5.3. Estereotipos de competencia motriz percibida según el género, la edad o cualquier otra característica” (Andalucía, 2022)



Imagen 1. Extracción de Saberes de la CCAA de Extremadura

Bloque A. Vida activa y saludable.

	1.º y 2.º ESO	3.º y 4.º ESO
A.1. Salud física.	A.1.2.1. Tasa mínima de actividad física diaria y semanal. Análisis y reflexión.	A.1.4.1. Control de resultados y variables fisiológicas básicas como consecuencia del ejercicio físico. Análisis de las adaptaciones que produce la actividad física.
	A.1.2.2. Adecuación del volumen y la intensidad de la tarea a las características personales.	A.1.4.2. Autorregulación y planificación del entrenamiento.
	A.1.2.3. Alimentación saludable y valor nutricional de los alimentos.	A.1.4.3. Alimentación saludable y análisis crítico de la publicidad (dietas no saludables, fraudulentas o sin base científica alimentos no saludables y similares).
	A.1.2.4. Educación postural: técnicas básicas de control postural y relajación.	A.1.4.4. Educación postural: movimientos, posturas y estiramientos ante dolores musculares.
	A.1.2.5. Pautas para tratar el dolor muscular de origen retardado.	A.1.4.5. Pautas y prevención para tratar el dolor muscular de origen retardado.

Este nivel de especificidad dota al docente de una guía para planificar sus sesiones, llevando el proceso de una forma más rígida, pero también más homogénea. Esta forma es de gran utilidad si los saberes se relacionan con aspectos útiles y funcionales para el aprendizaje del alumnado.

La CA de Aragón, diferencia los saberes en tres bloques de dimensiones, dando prioridad o mayor énfasis a la dimensión de saberes número uno, dotando de ejemplificaciones sobre cómo abordar en el aula las diferentes dimensiones.

En el caso de la Rioja, los saberes se dividen en subapartados los cuales se vinculan a cada criterio.

Galicia, dispone el grueso de los elementos curriculares divididos según los bloques de saberes y los criterios. Plantea seis bloques para cada curso, vinculando cada saber a un objetivo de la asignatura. Por ejemplo, el criterio de evaluación 1.1 del bloque de saberes I contribuye al OBJ1, en cambio en ese mismo bloque el criterio 1.6 contribuye al OBJ3, después se especifican los saberes específicos a los que pertenecen estos criterios, no solo el bloque.



En general, realizan la distinción de los bloques de saberes por par de cursos, o incluso por cada curso, siendo los mismos sin distinción. Se intuye que se realiza de esta forma para facilitar la comprensión y lectura al docente, teniendo todo el contenido aunado por cursos. Pero en ciertos casos es redundante.

Tabla 3. *Elementos curriculares de etapa.*

CCAA/ ITEMS	A N D A L U C Í A	C A T A L U Ñ A	C A N A R I A S	C. V A L E N C I A N A	C A S T I L L A Y L E Ó N	G A L I C I A	L A R I O J A	M U R C I A	P A Í S V A S C O	A S T U R I A S	A R A G Ó N	B A L E A R E S	C A N T A B R I A	C A S T I L L A L A M A N C H A	E X T R E M A D U R A	M A D R I D	N A V A R R A
Vinculación con otras competencias											X				X		
Contribución objetivos etapa			X		X												
Contribución competencias clave			X		X	X									X		
Aprendizaje Interdisciplinar					X						X				X		

Elementos curriculares de etapa:

1. Vinculación con otras competencias

Este apartado hace referencia a la relación llevada a cabo en las CCAA de Aragón, Valencia y Extremadura entre las competencias específicas de la propia asignatura.



Se trata de identificar en la explicación de una competencia, resolviendo con qué otras se pueden asociar en cuanto al contenido que las integra.

Se trata de una orientación, guía o ayuda, pues no existe regimiento por el que tenga que darse esta situación, se trata de un esfuerzo por que la asignatura sea un proceso homogéneo y que no se den contenidos aislados sin vinculación entre ellos. No obstante, parece demasiado esfuerzo en la realización del currículo, pudiendo extender el contenido de algún otro apartado en mayor medida y no justamente este. Aun así, esto denota el compromiso de estas CCAA y el enfoque para que se realice de esa forma, sumándole importancia frente a otros.

Esta idea está relacionada con el currículo oculto expuesto en la fundamentación teórica, Ya que este engloba todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores adquiridos a través de la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las interacciones cotidianas en el aula, que nunca se explicitan como metas educativas a alcanzar de manera intencional (Torres Santomé, 1994, p. 198). De acuerdo a que estas relaciones tan específicas pueden ser parte de las interacciones del día a día junto, con una planificación inicial, como pasa con las SA, siendo cada contexto diferente.

2. Contribución a los objetivos de etapa

La contribución por tanto se realiza desde la asignatura de EF demostrando de qué forma se puede orientar la enseñanza para que el alumnado los logre.

Canarias, Castilla y León son las CCAA que lo integran.

Ciertamente se alude a los objetivos de etapa en otras CCAA en la introducción, sin embargo, no apelan a la contribución desde la materia de EF.

El resto de CCAA no mencionan los objetivos de etapa desde el currículo específico de la asignatura, cabe destacar, que la coherencia en los elementos clave de los sistemas es fundamental para la eficacia y eficiencia del sistema educativo (Marope, 2007) Por lo que es necesario realizar los esfuerzos pertinentes para que el currículo específico sea un todo coordinado con el resto de agentes.



3. Contribución competencias clave

El nuevo enfoque competencial, rompe con la estrategia tradicional de agregar contenidos para actualizar el currículo, ya que se reconoce que la sobrecarga actual de los currículos lo hace inviable (OCDE, 2020), se intuye así por qué muchas CCAA han resaltado en su currículo este apartado.

Canarias, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia son las CCAA que integran este apartado, relacionando la EFi y las competencias clave en cuanto a qué forma se pueden contribuir desde la asignatura, difiriendo en la forma y el grado de especificidad.

C. Valenciana otorga una gran importancia a este apartado, junto con País Vasco. Se realizan aportaciones y relaciones con cada una de las Competencias clave, desarrollando cada una con ejemplificaciones de cómo se hace desde la materia de EF.

C. Valenciana relaciona cada competencia específica con una o parte de una competencia clave, mostrando igualmente que es posible la contribución a todas las competencias. Este esfuerzo dinamiza el foco de atención para poder conseguir ese aprendizaje cohesionado en la etapa, asimismo, sería cuestión de los descriptores operativos detallar la relación estrecha de un contenido de la competencia específica con la de las competencias claves. Por esto se incluye un cuadro en el que se asocia la contribución general.

Imagen 2. *Conexiones entre competencias específicas y competencias claves de C. Valenciana.*

	CCL	CP	CMCT	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
CE1	X		X	X	X	X	X	
CE2	X	X	X		X	X		X
CE3	X			X	X	X	X	X
CE4			X	X	X	X	X	
CE5		X		X	X		X	



Canarias, en cambio, hace alusión a las competencias clave que, en mayor medida, pueden ser contribuidas desde EF. Realiza aportaciones de manera poco específica en forma de un párrafo, obviando la competencia clave plurilingüe (CP)

“...se ha desarrollado conforme a los descriptores operativos establecidos en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, que identifica el grado de desarrollo y adquisición de las competencias clave para todo el alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria” (Canarias, 2023)

De la misma forma lo realiza Castilla y León, pero esta incluye a todas las competencias clave.

De forma similar lo hace Galicia, aunque la aportación al apartado de contribución a las competencias clave solo se refiere a través del siguiente recuadro sin redacción ni aportaciones. Igualmente denota la contribución a todas a través de los descriptores operativos.

Imagen 3. *Relación entre los objetivos de la materia de Educación Física y las competencias clave a través de los descriptores operativos del perfil de salida establecidos en el anexo I de Galicia.*

Objetivos de la materia	Competencias clave							
	CCL	CP	STEM	CD	CPSAA	CC	CE	CCEC
OBJ1	3		2-5	4	2-4			
OBJ2					4-5		2-3	
OBJ3	5	3			1-3-5	3		
OBJ4		3				2-3		1-2-3-4
OBJ5			5			4	1-3	

4. Aprendizaje interdisciplinar

Este apartado es referenciado por varias CCAA, ya que es un elemento bastante referido en la nueva LOMLOE, no obstante, solo se hace alusión como apartado desde la CCAA



de Aragón, Extremadura y Castilla y León, difiriendo igualmente en el grado de concreción.

Aragón, en el apartado anterior de vinculación con otras competencias, destaca como enunciado, la vinculación de las competencias específicas de la asignatura con otras competencias específicas de materias diferentes. Esto lo hace solo con la competencia 1 identificando que se relaciona con:

“... física y tecnología y digitalización para poder comprender cómo actúan las fuerzas o como se transforma la energía en algunas situaciones motrices individuales, o cómo lograr el equilibrio en acrosport, por ejemplo. Así mismo hay que destacar la vinculación con música y las situaciones propias artísticoexpresivas mediante el trabajo del ritmo y uso del espacio de acción”

Una propuesta interesante, que se podría haber ampliado al resto de competencias específicas, no obstante, no hace alusión a las competencias específicas de las otras asignaturas, pese a que su enunciado así lo dictaba.

Castilla y León, afirma que EF guarda relación con todas las asignaturas, pero de forma más estrecha con Biología y Geología, Música, Tecnología y Digitalización y Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Aporta ejemplos de trabajos o proyectos que se pueden realizar con esta relación.

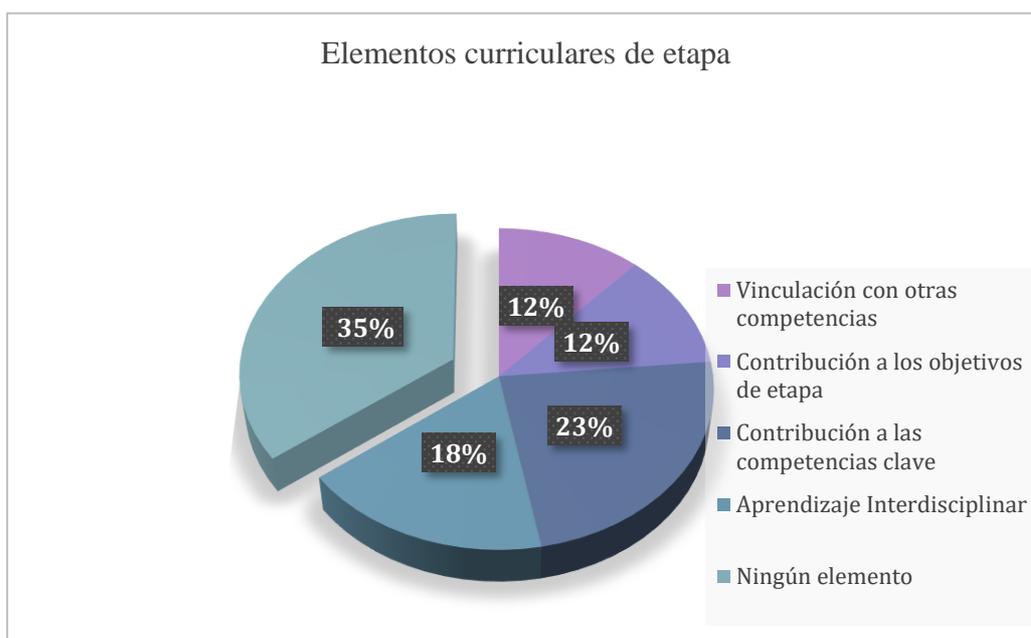
Extremadura identifica las asignaturas con las que guarda más relación EF, argumentando la selección con la muestra de las competencias específicas asociadas de EF con la asignatura, destaca aspectos concretos de las competencias, lo que hace de esta una propuesta muy interesante. Realiza relaciones con Biología y Geología, Física y Química y Tecnología, Digitalización, Música, Historia y Geografía, Educación Plástica, Educación en Valores Cívicos y Éticos

En este apartado, tras lo expuesto, la situación actual social no corresponde a la poca inclusión de este elemento en los currículos, siendo estos “... un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operativa, entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre la planificación y la acción, entre lo que se



prescribe y lo que realmente ocurre en las aulas" (Coll, 1987, p. 21). De acuerdo con esto, se configura la idea del currículo como un vínculo entre la sociedad y la escuela (Gimeno Sacristán, 2007)

Imagen 4. *Gráfica porcentajes de inclusión de los elementos curriculares de etapa.*



En la imagen 4, se puede observar como el elemento incluido en mayor medida por las CCAA es la contribución a las competencias clave (23%), no obstante, es mayor el porcentaje de CCAA que no incluyen elementos de etapa.



Tabla 4. Elementos curriculares de cohesión.

CCAA/ ITEMS	A N D A L U C Í A	C A T A L U Ñ A	C A N A R I A S	C. V A L E N C I A N A	C A S T I L L A Y L E Ó N	G A L I C I A	L A R I O J A	M U R C I A	P A Í S V A S C O	A S T U R I A S	A R A G Ó N	B A L E A R E S	C A N T A B R I A	C A S T I L L A L A M A N C H A	E X T R E M A D U R A	M A D R I D	N A V A R R A
Introducción explicación inicial	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Objetivos de la materia			X			X					X						
Orientaciones metodológicas	X		X		X	X				X	X						
Orientaciones para evaluar	X	X	X		X	X					X						
Tabla resumen	X		X			X					X						
Situaciones de aprendizaje			X	X	X	X					X	X			X		

Los elementos curriculares de cohesión:

1. Introducción

La introducción es la primera parte del documento donde se resume cada apartado realizando previamente una pequeña contextualización al concepto de EF o relacionados, muchas coinciden en la alusión a los retos de la EF del s. XXI. De esta forma se consigue clarificar conceptos y la estructura del documento.



Todas las CCAA integran en el principio de su documento esta introducción, incluyendo algunas, orientaciones metodológicas y/o la estructura de los bloques de saberes

2. Objetivos de la materia

Este apartado sólo lo incluyen algunas CCAA, en otras se puede intuir este mismo esfuerzo en la introducción, mientras se alude a la educación física y a los retos XXI. Aragón lo incluye en su introducción denominándose “finalidades de la materia” (Aragón, 2022)

Canarias y Galicia lo plasman en un apartado diferenciado explicando bajo su punto de vista de forma general qué se va a alcanzar gracias a la EF, siendo estos específicos y generales, apelando a la conformidad integral del alumnado.

Entendemos cuando se apela a los retos del s. XXI de la EF que el resto del contenido irá ligado a dar forma y estructura al cómo se van a alcanzar esos objetivos de la materia. No obstante, es el siguiente paso a dar para que se traten de documentos cohesionados y coherentes con las corrientes nacionales e internacionales del currículo.

3. Orientaciones metodológicas

Desde este elemento, el currículo se inserta en el debate sobre la problemática relación entre la teoría y la práctica, ya que debe incorporar las especificidades y las contingencias de la práctica educativa. El currículo debe intentar comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser efectivamente transferido a la práctica (Stenhouse, 1991, p. 29).

Justamente este elemento curricular de cohesión parecía apelar a estos principios, por la denominación en un apartado diferenciado

Andalucía, Canarias, Castilla y León, Galicia, Aragón y Asturias así lo recogen, incluyéndolo como apartado diferenciado o como orientaciones integradas en la introducción.



Estas orientaciones se basan en la descripción de cómo se ha de ejecutar lo teórico planteado durante todo el documento, tratando claves como las situaciones de aprendizaje, no obstante, en este elemento no se analizan ya que se realiza una generalización de la didáctica o buenas prácticas. Como bien se ha destacado anteriormente, es necesario que incluya contingencias y especificidades para la EF.

4. Orientaciones para evaluar

De la misma forma, se entienden como orientaciones para evaluar como aquellas recomendaciones que indican las características básicas para que se lleve a cabo una evaluación formativa basada en los criterios de evaluación para la consecución de las competencias específicas.

Las CCAA que hacen alusión a este elemento son Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León y Galicia. Cabe destacar que otras CCAA lo hacen dentro del Decreto, pero no de forma específica en EF.

“La evaluación en Educación Física cobra un predominante carácter formativo; de esta manera contribuye a una educación competencial y funcional, donde el error es una oportunidad para el aprendizaje y la autorregulación por parte del alumnado...” (Andalucía, 2022)

Tomando como ejemplo el párrafo anterior de Andalucía, denota el carácter descriptivo del apartado y no prescriptivo, siendo la EF se podría llegar a dar muchas más indicaciones factibles sobre cómo evaluar.

Además, no todas las CCAA que han integrado este elemento hacen alusión a la denominación de “evaluación formativa”.



5. Tabla resumen

Dando respuesta al nombre del tipo de elementos que estamos catalogando, esta tabla a modo resumen se utiliza para clarificar conceptos y sintetizar los términos más relevantes. Se hace uso de esta en varias CCAA como son Andalucía, Canarias, Galicia y Aragón.

Esta tabla resumen, es sobre los elementos curriculares básicos, incluyendo mínimamente los criterios asociados a las competencias y los descriptores, aunque pueda parecer un elemento irrelevante, a la hora de programar para el profesorado o de consultar, se puede ir directamente a lo necesario con las relaciones entre elementos, dando respuesta a uno de los objetivos buscando un currículo significativo y personalizado.

6. Situaciones de aprendizaje

Dentro de la nueva LOMLOE se entiende como situaciones de aprendizaje aquellas situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de estas.

Se componen de tareas específicas que dan respuesta a un criterio y a sus descriptores operativos asociados y algunas CCAA incluyen este apartado como orientaciones para llevar a cabo estas situaciones o directamente ejemplificación de estas.

En este caso encontramos a Aragón, Canarias, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Baleares, Galicia, País Vasco y Extremadura.

La mayoría realiza una ejemplificación de contenidos que podrían ser sujeto de situación de aprendizaje, ligado o no a las competencias y a los criterios. Sobre todo denota la ejemplificación de la enseñanza de deportes, de expresión corporal, de juegos tradicionales, de deportes alternativos y de actividad física en el medio natural.

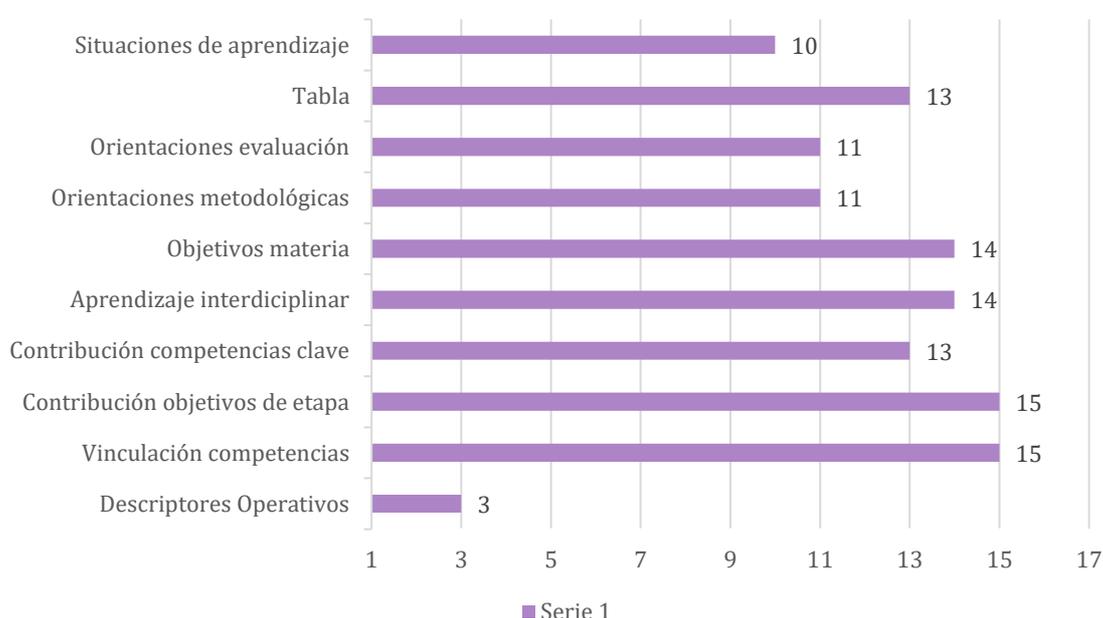
Se realizan especificidades por parte de Castilla y León con cuatro propuestas planteadas sobre ámbito educativo, ámbito personal, ámbito social y ámbito profesional. Aragón por



su parte, detalla en un subapartado dentro de orientaciones metodológicas, la ejemplificación de SA, cabe destacar que esto se realiza para cada curso, con cada uno de los apartados expuesto en el currículo plasmado de forma concreta.

Aludiendo a la fundamentación teórica, este elemento curricular considera tanto lo formal como lo no formal e informal en el currículo.

Imagen 5. Número de CCAA que no incluyen determinados elementos curriculares



En la imagen 5 se identifica en forma de tabla el número de CCAA que no incluyen los siguientes elementos: Descriptores operativos, vinculación con competencias, contribución a los objetivos de etapa, contribución a las competencias clave, aprendizaje interdisciplinar, objetivos de la materia, orientaciones metodológicas, orientaciones para la evaluación, tabla, situaciones de aprendizaje.

Estos elementos son los que alguna CCAA no ha incluido, faltando en la muestra los que han sido incluidos por todas ellas. Destacan los elementos “vinculación con



competencias” y “contribución a los objetivos de etapa” como aquellos menos expuestos en los currículos, siendo solo dos CCAA las que los integran.

Imagen 6. *Elementos curriculares incluidos por todas las CCAA*

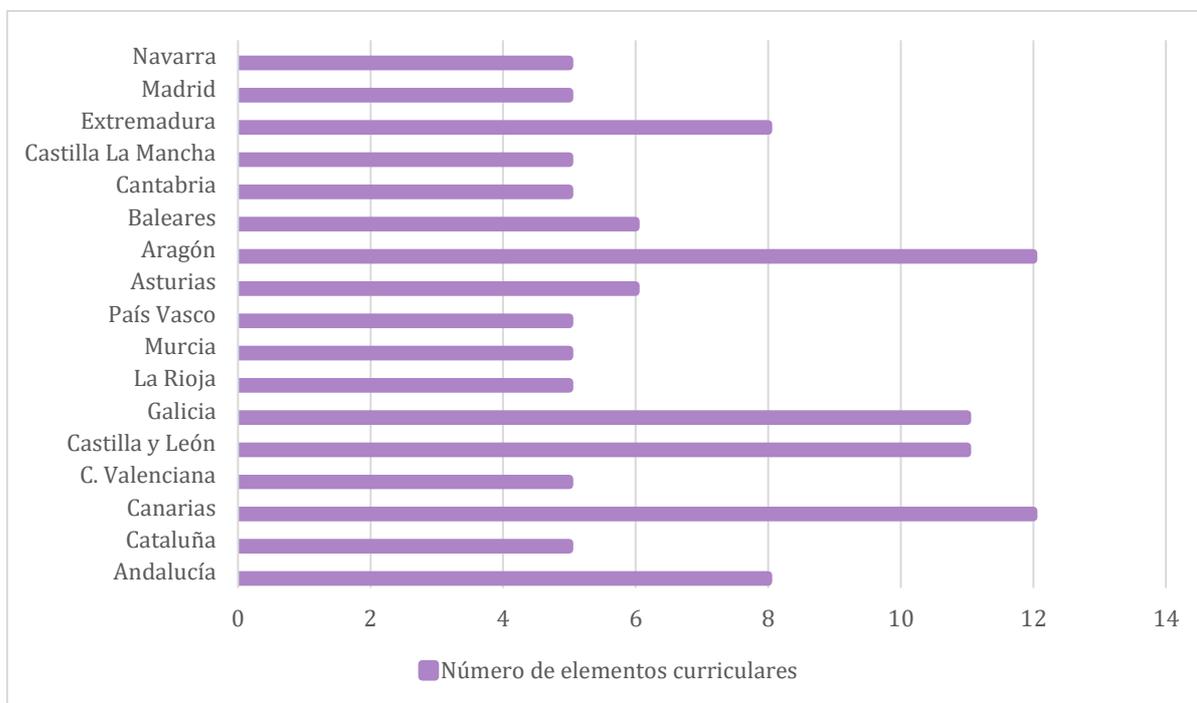


En relación con la imagen 5, la imagen 6 identifica los elementos incluidos por todas las CCAA, siendo: competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos e introducción.

No obstante, no son expuestos de la misma manera por todas las CCAA, los criterios de evaluación cambian en cuanto a número y forma, al igual que los saberes básicos, siendo un listado mucho más extenso y detallado en algunos documentos.



Imagen 7. *Número de elementos curriculares incluidos en los currículos por CCAA.*



Por último, en la imagen 7, se puede apreciar a Canarias y Aragón siendo las CCAA que más elementos curriculares incluyen en su currículo (12), seguido por Galicia y Castilla y León (11), continuando con Andalucía y Extremadura (8) y por último seguido por Asturias y Baleares, en la cola le siguen el resto de las nueve CCAA (5).



10.- CONCLUSIONES

Partiendo del problema planteado siendo si todas las CCAA cumplen con los requisitos mínimos y si difieren y se asemejan unas de otras en cuanto a aspectos integrados en el currículo, se pueden llegar a diversas conclusiones:

Tras la contextualización teórica sobre el Currículo y el análisis de los resultados obtenidos se concluye, aunando toda la esfera planteada en el trabajo, que el esfuerzo por cumplir con los elementos propuestos por el Real Decreto es suficiente, rozando el límite de la simpleza, difieren en aspectos de integración de elementos y orientación del contenido de cada apartado, y parece que ha quedado en el olvido la potente herramienta que supone el currículo quedándose en la mayoría de los casos en un documento meramente legislativo.

Además, se realiza una gran inclusión de los elementos curriculares básicos siendo estos las competencias específicas, los criterios de evaluación, los descriptores operativos y los saberes básicos. En este caso, no todas las CCAA incluyen los descriptores operativos asociados, siendo este un elemento esencial en la elaboración del currículo, por lo tanto, supone un gran déficit en el currículo de las CCAA que no lo han integrado.

Por otra parte, existe una escasa incorporación de los elementos curriculares de etapa, que, aunque no se pautan como esenciales, son de gran valor para dar respuesta a la naturaleza por la que surgió y está propuesta la elaboración del currículo. Los elementos de etapa, sobre todo con la LOMLOE, cobran una especial importancia consiguiendo que todas las materias tengan objetivos comunes y no sean casos aislados de aprendizaje, sino que se dé un aprendizaje significativo para la vida y para la integridad del alumnado.

Ninguna CCAA alcanza el máximo de elementos analizados y coinciden en un mínimo de cinco elementos incluidos en su documento. No obstante, la identificación de algunos aspectos no corresponde con una valoración positiva del documento, pues no se realiza el esfuerzo por contextualizar y generar relaciones entre los elementos propios de una región.



Cabe destacar que la orientación del currículo es acertada, en algunos casos sí se realizan relaciones e inclusiones de elementos de todos los bloques, dando como resultado un documento útil para los agentes educativos siendo más que un documento de carácter legislativo.

11.- PROSPECTIVA

A partir de este trabajo, se abren numerosos campos para futuros estudios. Se ha tratado de un análisis comparativo de los elementos curriculares de todas las CCAA y una de los hándicaps ha sido la gran cantidad de aspectos a analizar, por tanto, este análisis ha resultado ser a gran escala. Se remueve la motivación de realizar un análisis mucho más exhaustivo de un solo elemento o grupo de elementos, comparándolo entre CCAA o no.

Otra propuesta que se plantea para un futuro trabajo de investigación es realizar un análisis sobre cómo se ha llevado a la práctica cada currículo, esto también sería muy extenso, así que se podría realizar una investigación sobre cada CCAA.

Igualmente, como se planteaba al principio del apartado, también se podría realizar una investigación sobre un aspecto de un elemento, como por ejemplo los saberes elegidos por cada CCAA o la forma y modo de los criterios de evaluación.

Queda constancia, que, debido al tiempo y la extensión del trabajo, no se ha podido recoger todos los elementos de todas las CCAA, por tanto, se podría ampliar el presente, realizando un análisis más exhaustivo sobre más elementos, pudiendo integrar así estadísticas y porcentajes.



12.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amadio, M., Operti, R., & Tedesco, J. C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. UNESCO-IBE.

Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos curriculum? En J. F. Angulo Raco, & N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Currículum* (págs. 17-29).

Aljibe. Apple, M. (2020). Prólogo. En W. Au, *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila Editores.

Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo. Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila.

Bobbit, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin.

Botía, B. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *CEE Participación educativa*, 13, 8-25.

Cabrera Montoya, B. (2016). La obediencia de las reformas educativas a las políticas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica general del sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de mejora de la calidad educativa (LOMCE) de 2013. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, 171-195.

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Paidós.

Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje. En J. L. Rodríguez-Illera, *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. Universitat de Barcelona.

Coll, C., & Martín, E. (2021). La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular. *Avances en Supervisión Educativa*, P 4- 5



- Darling-Hammond, L. (2017). Empowering learning: The importance of being able to read, write, and think critically. In J. Freire & S. Fernández (Eds.), *Critical literacies and civic learning: Empowering students for a better world* (pp. 25-47). Routledge.
- Dewey, J. (2010). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- De Miguel, M. (coord.) (2015). *Fundamentos de currículum*. Pearson.
- Eisner, E. W. (2002). *El currículum y la formación en las artes*. Paidós.
- Fullan, M. (2014). *Liderar en una cultura de cambio*. Deusto.
- Gavari Lisi, E. (2016). Las reformas curriculares del siglo XXI en perspectiva histórica. *Movimiento. Revista de educação, ano 3, núm. 4*, 24-53.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Morata. 130-131
- González Ortega, M. P., & Lozano Salinas, J. M. (2021). La organización del currículum. En A. Asegurado garrido, & M. G. Jesús, *La LOMLOE y su análisis. Una mirada técnica* (págs. 43-68). ANELE.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 7-37.
- Hamilton, D. (1981). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista de Educación, núm. 295.*, 187-205.
- Hernández Álvarez, J., & García del Olmo, M. (1992). El currículum de Educación Física para la Educación Primaria: un espacio para la experimentación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 15, 21–33.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., & Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*.



- López Rupérez, F. (2020). *El currículo y la educación en el siglo XXI. La preparación del futuro y el enfoque por competencias*. Narcea. P 21
- López Rupérez, F. (2022). El enfoque por competencias. Un análisis de la LOMLOE. *Revista Española de Pedagogía, año 80, n° 281, 55-68*.
- Marope, M., Griffin, P., & Gallagher, C. (2017). *Future Competences and the Future of Curriculum. A Global Reference for Curricula Transformation*. IBE.
- Mateu-Luján, B. (2021a). The Music Education in Spain within the compulsory curriculum of Secondary Education. A comparative study among the Autonomous Communities. *Revista Espanola de Educacion Comparada, 37(37), 338–354*. <https://doi.org/10.5944/REEC.37.2021.27541>
- Mateu-Luján, B. (2021b). Visual Arts Education in the Spanish curriculum of Secondary Education. A comparative study between autonomous communities. *Artseduca, 30, 45–58*. <https://doi.org/10.6035/ARTSEDUCA.5692>
- Ministerio de Educación del Gobierno de España. (s.f.). Currículos de las comunidades autónomas. Recuperado de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculolomloe/curriculos-ccaa.html>
- Molina, P., Valcárcel, J. V., & Úbeda-Colomer, J. (2016). El diseño curricular de la Educación Física en España: Una revisión crítica desde la LOGSE a la LOMCE.(The Physical Education curriculum design in Spain: A critical review from the LOGSE to the LOMCE). *Cultura, Ciencia y Deporte, 97-106*.
- Montero Alcaide, A. (2021b). *Todas las reformas la reforma. La LOMLOE (2020) y los sucesivos cambios tras la LOE (2006)*. Eduforma: Editorial MAD. 30- 31
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- OCDE. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. OECD Publishing.



- OCDE. (2018). *The future of education and skills: the future we want*.
- OCDE. (2020). *What students learn matters: Towards a 21 st century curriculum*
- OCDE. (2020). *Curriculum overload. A Way Forward*. OECD Publishing
- Operti, R., Bueno, C., & Arsendeau, P. (2021). *El currículo como espíritu y materia de la educación*. UNESCO-IBE.
- Pérez Gómez, A. I. (1992). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Perkins, D. N. (2009). *El pensamiento en la educación*. Paidós.
- Pinar, W. F. (2012). *Currículo en reconstrucción: Deconstrucción y reconstrucción en la enseñanza*. Morata.
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del Curriculum*. Narcea.
- Reimers, F. M. (2021). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. Narcea.
- Red por el Diálogo Educativo. (2020). *Perspectivas y retos del currículo escolar correspondiente a la enseñanza obligatoria*. En J. Moya Otero, & J. M. Valle López, *La reforma del currículo escolar: ideas y propuestas* (págs. 15-34). ANELE.
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Fundación Santillana.
- Stabback, P. (2016). *Qué hace a un currículo de calidad*. UNESCO-OIE.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata.
- Tedesco, J. C., Operti, R., & Massimo, A. (2013). *Porqué importa hoy el debate curricular*. UNESCO-IBE. P 2-3
- Torres Santomé, J. (1994). *El currículum oculto*. Morata. P.198
- Tröhler, D. (2017). *La historia del currículum como camino real a la investigación*



educativa internacional. Historia, perspectivas, beneficios y dificultades. *Porfesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 202-232.

Tyler, R. W. (1974). *Principios básicos del currículum*. Paidós.

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

UNESCO-IBE. (2018). *Curriculum Glossary Terminology*. IBE International Bureau of Education UNESCO. 22- 23

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

Wheeler, D. K. (1976). *El desarrollo del currículo escolar*. Santillana. 15- 16

12.1.- REFERENCIAS LEGISLATIVAS

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

Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Boletín número 90 de 15/05/2023

Decreto 59/2022, de 30 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. BOLETÍN OFICIAL DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS núm. 169 de 1-ix-2022

Decreto 32 /2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears. Núm. 101 2 de agosto de 2022 Fascículo 161 - Sec. I. - Pág. 32161

Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma



- de Canarias. Boletín Oficial de Canarias núm. 58 15322 Jueves 23 de marzo de 2023
- Decreto 73/2022, de 27 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria. VIERNES, 5 DE AGOSTO DE 2022 - BOC NÚM. 151
- Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León Núm. 190 Viernes, 30 de septiembre de 2022 Pág. 48850
- Decreto 82/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. [2022/6659]. Diario Oficial de Catilla la Mancha AÑO XLI Núm. 134 14 de julio de 2022 24462
- Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya Núm. 8762 - 29.9.2022
- Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid Pág. 396 MARTES 26 DE JULIO DE 2022 B.O.C.M. Núm. 176
- Decreto foral 71/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 71/2022, de 29 de junio Boletín Oficial de Navarra número 155, de 4 de agosto de 2022
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. [2022/7573]. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. Núm. 9403 / 11.08.2022
- Decreto 110/2022, de 22 de agosto, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma de



Extremadura. DOE Núm. 164. Jueves 25 de agosto de 2022

Decreto 156/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG Núm. 183. Lunes, 26 de septiembre de 2022 Pág. 50010

Decreto 42/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación, promoción y titulación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. BOLETÍN OFICIAL DE LA RIOJA Núm.135. Viernes, 15 de julio de 2022 Página 11716

Decreto n.º 235/2022, de 7 de diciembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia Número 283 Viernes, 9 de diciembre de 2022 Página 42535

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. .Boletín Oficial del País Vasco nº109. viernes 9 de junio de 2023

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

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

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). (2006). Boletín Oficial del Estado, núm. 106, pp. 17158-17201. Recuperado de <https://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 (LOMCE). (2013). Boletín Oficial del Estado, núm. 295, pp. 97858-97913.



Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Ley Orgánica 10/2022, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002.

Orden ECD/1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón Núm. 156 Boletín Oficial de Aragón 11/08/2022.

12.2.- WEBGRAFÍA

<https://www.euskadi.eus/decretos-curriculares-de-la-capv/web01-a3hbhezi/es/>

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/curriculos-ccaa.html>

<https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculosbasicos/bachillerato/materias/educacion-fisica/criterios-evaluacion-primer-curso.html>

<https://www.boa.aragon.es/cgibin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=1234566820909&type=pdf>

<https://sede.asturias.es/bopa/2022/09/01/2022-06714.pdf>

<https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/33/dof/cat/html>

<http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>



<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

<https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-4.pdf>

https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6706.pdf&tipo=rutaDocm

<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8758/1927851.pdf>

https://dogv.gva.es/datos/2022/08/12/pdf/2022_7578.pdf

<http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1640o/22040164.pdf>

https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0003_es.html

<https://www.campuseducacion.com/blog/guia-oposiciones/los-curriculos-lomloe-de-cada-etapa-educativa-por-comunidades-autonomas/>

https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/07/26/BOCM-20220726-1.PDF

https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21531705-1-PDF-547622-X

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-13173-consolidado.pdf>



13.- ANEXOS

5 diciembre	Guía docente tfm, comprensión diferentes tipos de TFM, elección del tipo investigación Desarrollo de contribución a la competencia G5 Búsqueda currículos comunidades autónomas
7 enero	- Contribución a los ODS del TFM - Guión Tfm
8 febrero	- Consulta motores de búsqueda
12 febrero	- Bibliografía: normativa APA
18 febrero	- Análisis apartado evaluación de CCAA
22 febrero	- Título provisional, palabras claves
23 febrero	- Antecedentes
24 febrero	- Modificación guion marco teórico
5 marzo	- Tabla comparativa CCAA
12 marzo	- Análisis descriptivo tabla
18 marzo	- Análisis descriptivo de los elementos curriculares
19 marzo	- Análisis descriptivo de los elementos curriculares
5 abril	- Acrónimos y tabla
15 abril	- Comparaciones antecedentes -
17 abril	- Recapitulación fundamentación teórica



23 abril	Vaciado fundamentación teórica y resultados obtenidos
27 abril	Modificación tablas análisis de datos
2 mayo	Modificación de los elementos curriculares a analizar
4 mayo	Redacción Introducción y fundamentación teórica
17 mayo	Repaso de las referencias, descripción resultados obtenidos
24 mayo	Notas a pie de página, aclaraciones y modificación en ideas
28 mayo	Redacción instrumentos y trabajo de campo
3 junio	Resumen
9 junio	Repaso de datos obtenidos y conclusiones
18 junio	Corrección orden alfabético referencias bibliográficas
22 junio	Correcciones redacción y estilo del documento
23 junio	Prospectiva y Anexos



Tabla de referencia para consulta de la página web de la CCAA

Comunidad Autónoma	Página Web Oficial del Gobierno
Andalucía	https://www.juntadeandalucia.es/
Aragón	https://www.aragon.es/
Asturias	https://www.asturias.es/
Canarias	https://www.gobiernodecanarias.org/
Cantabria	https://www.cantabria.es/
Castilla y León	http://www.jcyl.es/
Castilla-La Mancha	https://www.jccm.es/



Cataluña	http://web.gencat.cat/ca/inici/
Comunidad Valenciana	https://www.gva.es/
Extremadura	https://www.juntaex.es/
Galicia	https://www.xunta.gal/
Islas Baleares	https://www.caib.es/
La Rioja	https://www.larioja.org/
Madrid	https://www.comunidad.madrid/
Murcia	https://www.carm.es/



Navarra	https://www.navarra.es/
País Vasco	https://www.euskadi.eus/