

La Agenda Educativa del Bienestar: Transitando por los Aprendizajes Emocionales en el Currículum

The Educational Agenda for Well-Being: Navigating Emotional Learning in the Curriculum

L. Belén Espejo Villar ^{*,1}, Luján Lázaro Herrero ¹, Verónica Cobano-Delgado ² y Antonio Luzón Trujillo ³

¹ Universidad de Salamanca, España

² Universidad de Sevilla, España

³ Universidad de Granada, España

DESCRIPTORES:

Currículum
Enseñanza primaria
Identidad
Medio ambiente
Tecnología

RESUMEN:

El artículo analiza la nueva configuración epistemológica de naturaleza social que está presente en la reforma curricular, a partir de los enfoques pedagógicos que emanan del marco normativo de la LOMLOE. Metodológicamente, la investigación se sustenta en un análisis de contenido normativo dirigido a examinar cómo se articulan la vertiente eco-social, la digitalización educativa y el enfoque personal-identitario en el mapa curricular del tercer ciclo de la Educación Primaria y en relación a dos grandes bloques de conocimiento establecidos, uno de carácter personal y social (en las materias de Educación Artística, Educación Física y Educación en valores cívicos) y otro de naturaleza instrumental (Lengua Castellana y Matemáticas). La novedad que resulta de este estudio estriba en mostrar cómo los nuevos enfoques pedagógicos relacionales y emocionales que justifican la existencia de una Agenda Educativa de Bienestar, están presentes no sólo en materias más fácilmente identificables con un desarrollo competencial social, sino que estos modelos se desarrollan cada vez más en áreas de conocimiento instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas) muy distanciadas convencionalmente del imaginario relacional. Finalmente, es destacable la convergencia constatada entre los discursos institucionales transnacionales, y la orientación del currículum estatal hacia lo que hemos denominado Agenda Educativa de Bienestar.

KEYWORDS:

Curriculum
Primary education
Identity
Environment
Technology

ABSTRACT:

The article analyses the new epistemological configuration of a social nature that is present in the curricular reform, based on the pedagogical approaches that emanate from the normative framework of the LOMLOE. Methodologically, the research is based on an analysis of normative content aimed at examining how the eco-social aspect, educational digitalization and the personal approach are articulated in the curriculum map of the third cycle of primary education and in relation to two big blocks of knowledge established, one of a personal and social nature (Subjects: Artistic Education, Physical Education and Education in Civic Values) and another of a instrumental nature (area of knowledge of Spanish Language and Mathematics). The greatest novelty that results from this study lies in showing how the new relational and emotional pedagogical approaches that justify the existence of an Educational Agenda for Well-being, are present not only in subjects more easily identifiable with a development of social competence, but these models are increasingly developed in instrumental areas of knowledge (Spanish Language and Mathematics) very far from the relational imaginary. Finally, the convergence between transnational institutional discourses is noteworthy, and the orientation of the state curriculum towards what we have called the Educational Welfare Agenda.

CÓMO CITAR:

Espejo Villar, L. B., Lázaro Herrero, L., Cobano-Delgado, V. y Luzón Trujillo, A. (2025). La agenda educativa del bienestar: Transitando por los aprendizajes emocionales en el currículum. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.003>

1. Introducción

Este trabajo parte de la nueva construcción epistemológica en la que se sustenta la reforma curricular de la última Ley educativa española (Hernández-Ortega, 2021; Moya y Luengo, 2021). Desde esta perspectiva, el estudio analiza las tres grandes líneas estratégicas que se erigen como marco explicativo de los fundamentos curriculares que propone la LOMLOE y que son objeto de estudio en la presente investigación. Nos referimos a la triangulación compuesta, de un lado, por la competencia digital y su relación con el enfoque de bienestar, planteamiento que a su vez ha sido formulado recientemente por el Consejo Europeo (2022) en la *Propuesta de Recomendación sobre los caminos hacia el éxito escolar*. De otro lado, se recoge la educación para el desarrollo sostenible vinculada a la ciudadanía mundial de acuerdo con la Agenda 2030 y, por último, se referencia la vertiente emocional que plantea la Ley en materia curricular, y que permite considerar la configuración de la identidad personal-identitaria en menores de 9 a 11 años. Cuestiones todas ellas de gran actualidad que destacan por la visibilidad que están alcanzando en el contexto global de las políticas curriculares (Marope et al., 2017; Opperti, 2021) y que permiten que se pueda plantear de manera más concreta una “Agenda Educativa del Bienestar”, centrada en el ámbito relacional y personal.

A la proliferación de documentos, informes y acciones generadas (y diseminadas) por los Organismos Internacionales e implementadas por los gobiernos nacionales en torno a objetivos y principios pedagógicos de sostenibilidad, la propuesta de un modelo curricular desterritorializado (Paraskeva, 2016) supone en este trabajo, un intento por descodificar las lógicas relacionales que se producen en el aprendizaje que realizan niños y niñas de edades comprendidas entre los 9 y los 11 años, sobre contenidos no sólo instrumentales, sino también de una naturaleza más social, enfocados en ambos casos desde los nuevos principios contemplados en la Ley educativa (tecnológicos, de sostenibilidad e identidad personal).

En la misma línea, el trabajo asume la epistemología diferencial y singular de Paraskeva (2022) asentada en una teoría curricular itinerante que se rige por parámetros de conocimiento más críticos, abiertos y emancipadores, que permite transitar desde ámbitos más significados y reconocidos del aprendizaje (contenidos conceptuales), representados convencionalmente en materias instrumentales como lengua y matemáticas a otros de carácter más social y relacional, como educación artística, y educación física, entre otros.

La nueva reforma educativa española sitúa en un mayor punto de interés la interpretación curricular que se genera en torno a la sostenibilidad, la identidad personal y la digitalización, abordando la incorporación de estos principios desde una dimensión más sistémica y global. No cabe duda, como se indica en el marco de la Ley (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) que “la adopción de estos enfoques tiene como objetivo último reforzar la equidad y la capacidad inclusiva del sistema, cuyo principal eje vertebrador es la educación comprensiva” (p. 4).

De ahí la necesidad de interpretar en el contexto de la “Agenda Educativa Global”, las nuevas formas de aprendizaje que se van conformando en torno a estos tres elementos: la digitalización educativa, la sensibilización por la sostenibilidad y los procesos identitarios.

El objeto de estudio de este entramado curricular se justifica desde varios marcos de conocimiento: un campo internacional, en el que el análisis de los contenidos resulta

cada vez más relevante para las políticas educativas a partir del enfoque de los Organismos Internacionales (Egido-Gálvez, 2022; OECD, 2020a, 2020b, 2020c). Buena prueba de ello es la corresponsabilidad expresada a nivel institucional en la “Agenda Política Global” sobre cuestiones de sostenibilidad y educación digital, que forma parte del conjunto de estrategias públicas que han ido marcando acciones en el ámbito formal, como es el caso del informe *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022), o la Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (Consejo Europeo, 2018).

Una segunda línea que fundamenta la investigación curricular en torno a estos elementos está sustentada por el desarrollo crítico de la educación en el que se inscribe el pensamiento de Voltès (2021) sobre las pedagogías relacionales entre seres vivos, para el que la LOMLOE supera la dimensión antropocéntrica del conocimiento e introduce elementos curriculares como el entorno y los animales, promoviendo la adquisición de valores orientados al respeto. Desde esta perspectiva, la LOMLOE en su desarrollo curricular apuesta claramente por un enfoque ecosocial (González-Reyes et al., 2022), que lo aproxima al discurso de responsabilidad global (Van Werven et al., 2023).

La tercera es el propio contexto legal. La aprobación de la LOMLOE (en diciembre de 2020) representa en materia curricular un avance educativo importante por la conexión que se establece entre componentes (tecnología y sostenibilidad) que han sido percibidos durante mucho tiempo como equidistantes e incluso excluyentes, y que ahora se contemplan en este marco formal articulados dentro de un nuevo imaginario académico (Boulahrouz, 2019). Pero lo que resulta principalmente destacable, es todo el desarrollo que formaliza la Ley española relacionado con el enfoque identitario del alumnado, que tiene que ver con aspectos personales-emocionales (de aceptación de sí mismo) y con componentes sociales (de comunicación, aceptación y respeto por los demás), presentes en distintos momentos de la Ley, que fundamentan un modelo pedagógico más ajustado a la perspectiva personal con la que trata de reforzar la equidad y la inclusión educativa y que conforman lo que en este trabajo hemos denominado “Agenda Educativa del Bienestar”. Un término que alude al conjunto de competencias y saberes básicos relativos al proceso emocional y relacional de los menores.

Esta triangulación sistémica que realiza la Ley española entre el desarrollo sostenible, la digitalización y el capital personal-identitario de los menores, supera sustancialmente las transferencias específicas que se vienen produciendo en el campo educativo respecto a la sostenibilidad (Martínez-Aznar et al., 2022; Morán-Cuadrado et al., 2021), y a la tecnología digital (Castaño-Muñoz et al., 2021; Fernández-Miravete y Prendes-Espinosa, 2022) desarrolladas ampliamente por separado.

El enfoque interactivo (de sostenibilidad, digitalización e identitario), presente a lo largo de toda la Ley, implica, más allá de la articulación de un nuevo paradigma educativo, una interpelación a la alfabetización multimodal desde la que construir procesos de aprendizaje críticos y plurales. De hecho, no se aprecia en el contexto de la LOMLOE una producción del conocimiento asentada en lógicas culturales de resistencia social, ni en la legitimación de subjetividades relacionadas con dimensiones ocultas del currículum (Apple, 2015), sino que hay más bien un interés por ajustar currículum y fines educativos al tipo de persona que se quiere construir, poniendo en un lugar medular los centros escolares, lo que supone un intento por dotar de soberanía escolar al gobierno de las instituciones educativas.

A partir de esta premisa, la norma intenta cohesionar un conjunto de elementos en muchos casos inéditos en reformas curriculares recientes (perfiles competenciales, perfiles de salida, descriptores operativos, saberes básicos), que actúan como vehículo de equidad en el aula y en el conjunto de la arquitectura escolar. Ello supone un ejercicio de corresponsabilidad de la Agenda Política Global con la Agenda Educativa Local.

Desde estas premisas se pretende examinar cómo se relacionan en la Ley la sostenibilidad y la educación digital, analizando de forma específica también el comportamiento del currículum escolar en la configuración de procesos identitarios (personales-relacionales). En algunas etapas educativas, como la educación secundaria, estas relaciones se han revelado claves por la sobreexposición del estudiantado al uso de la tecnología digital en el que las políticas curriculares docentes (innovación educativa digital) no han logrado atender las necesidades formativas de los jóvenes (Börnert-Ringleb et al., 2021; Turienzo et al., 2023). De ahí que en este trabajo y de manera subsidiaria se plantee si la sobreutilización de la tecnología digital está alcanzando a un colectivo de menores, con edades comprendidas entre 9 y 11 años, cuya relación con el entorno y los valores ecosociales ha sido hasta ahora una garantía de educabilidad (Freire y Rodrigues, 2020).

2. Los nuevos escenarios (más sociales e identitarios) del currículum en el marco de las reformas educativas

Una mirada comparada al análisis de las reformas educativas que se vienen produciendo en los últimos años (Reimers, 2021), permite comprobar el desplazamiento de poder hacia el ámbito curricular que ha tenido lugar en los sistemas educativos. La búsqueda del éxito escolar y la apuesta por la equidad ya sea como elementos en convergencia de una misma política o como mecanismos de exclusión subrepticia, han convertido el desarrollo curricular en uno de los mayores focos de interés de la política legislativa internacional. Una línea de argumentación en torno a esta cuestión se encuentra representada por la institucionalización, sin precedentes, que ha experimentado el currículum a nivel mundial (Marope et al., 2017; Opperti, 2021).

En un sentido amplio se han realizado reformas que se desarrollan bajo premisas de un conocimiento más social y diversificado curricularmente. Japón, México, Argentina, Canadá o Finlandia son sólo un ejemplo de países que han emprendido cambios curriculares en una dirección más social, aun cuando geopolíticamente representan, en todos los casos, divergencias en sus paradigmas educativos y de aprendizaje (disciplinar versus comprensivo-global) (OECD, 2020a, 2020c).

En términos generales, asistimos a una expansión curricular que está siendo expresada por un desarrollo de contenidos de tecnología digital, de educación para la salud, y/o de ciudadanía, (entre otros), con una finalidad estratégica (OECD, 2020a) muy orientada a ajustar los sistemas educativos a las necesidades del capital económico y humano. Otra cuestión diferente es pretender que estos mismos sistemas escolares mantengan comportamientos coincidentes en cuestiones relativas a la gestión del mapa curricular (competencias específicas, competencias transversales, contenidos, áreas de aprendizaje), así como al peso otorgado a cada uno de estos componentes. Los informes de la OECD (2020a, 2020c) parecen indicar que, a priori, existe una tendencia convergente en materia de arquitectura curricular, aunque, como apuntan Tröhler (2023) y Kim (2023) existen ejemplos que muestran la soberanía de los propios sistemas educativos, que a través de sus dinámicas internas y prácticas institucionales

se estarían distanciando entre sí, en una apuesta por consolidar procesos de naturaleza nacionalista y de soberanía nacional.

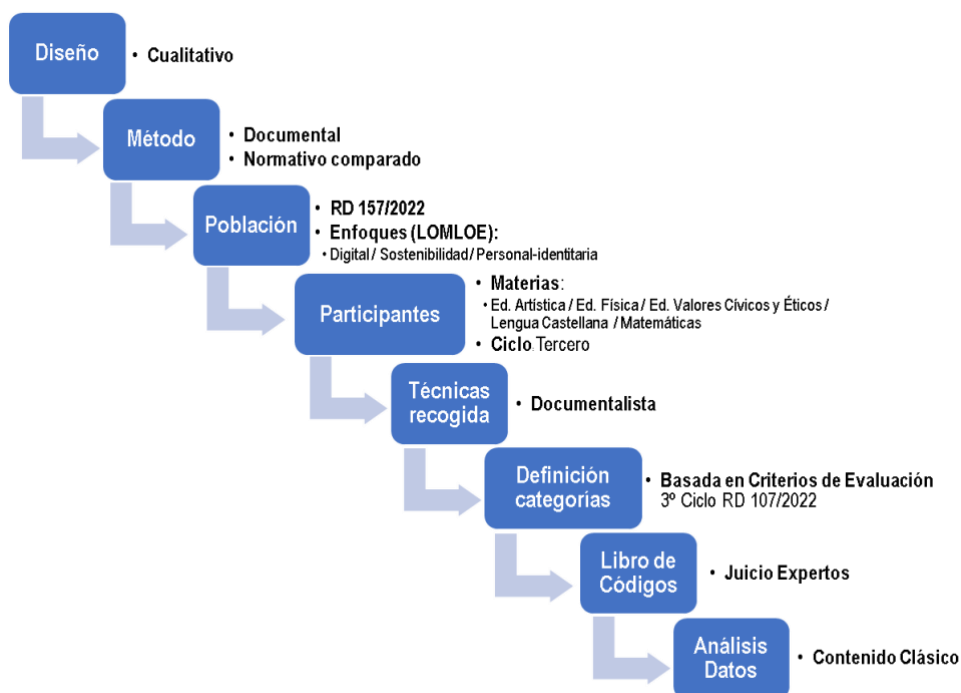
Un segundo grupo de trabajos en torno al currículum se configura asimismo a partir de la premisa que plantea Bolívar (2019) de “asegurar una cultura común, como derecho básico de la ciudadanía” (p. 833), lo que supone abrir una línea de pensamiento en torno a la supremacía de la democratización del currículum en detrimento de otros propósitos ideológicos-culturales. Esta cuestión nos aproxima a la idea de las desterritorializaciones/reterritorializaciones sobre la que profundizan Popkewitz (2014) y Popkewitz y Monarca (2022) con relación a los modelos de currículum y a la construcción diferenciada de las identidades en las instituciones educativas. Tratando de ser sensible a este tipo de singularidades, la nueva reforma curricular de la LOMLOE a partir del reconocimiento de modelos curriculares plurales e identitarios, establece líneas estratégicas de actuación en torno a principios pedagógicos en los que se sustenta la educación democrática, permitiendo (e incluso obligando) a la extrapolación a cualquier institución educativa (Esteban-Bara y Gil-Cantero, 2022, González-Reyes et al., 2022).

3. Método

Este estudio se sustenta en un análisis de contenido normativo y comparado (Courtis, 2006; Courtis y Atienza, 2006), desde el que se referencia tanto el contexto, esto es, el marco político en el que se produce el objeto de estudio, como el texto, en este caso centrado en el estudio del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Ambos elementos constituyen la principal fuente de información del trabajo (Figura 1).

Figura 1

Fases del proceso metodológico



En este escenario se pretende examinar cómo se articulan los enfoques pedagógicos de la LOMLOE en áreas de conocimiento que conforman el tercer ciclo de la

Educación Primaria, con el propósito de abordar cómo interaccionan curricularmente enfoques ecosociales con las tecnologías digitales, teniendo de fondo la identidad personal de menores con edades comprendidas entre 9 y 11 años.

La pregunta de investigación trata de responder a si la sobrerrepresentación de la tecnología digital y el consecuente déficit ecosocial que se está produciendo a edades cada vez más tempranas (Muñoz-Rodríguez, 2021), tiene también su reflejo en el ámbito curricular de la etapa primaria. Derivada de esta hipótesis de partida, el estudio analiza cómo se imbrican la sostenibilidad, la digitalización educativa y el enfoque personal-relacional en uno de los elementos más identificados curricularmente, como es el de los criterios de evaluación de Educación Primaria (competencias específicas y saberes básicos) descritos en el Real Decreto 107/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

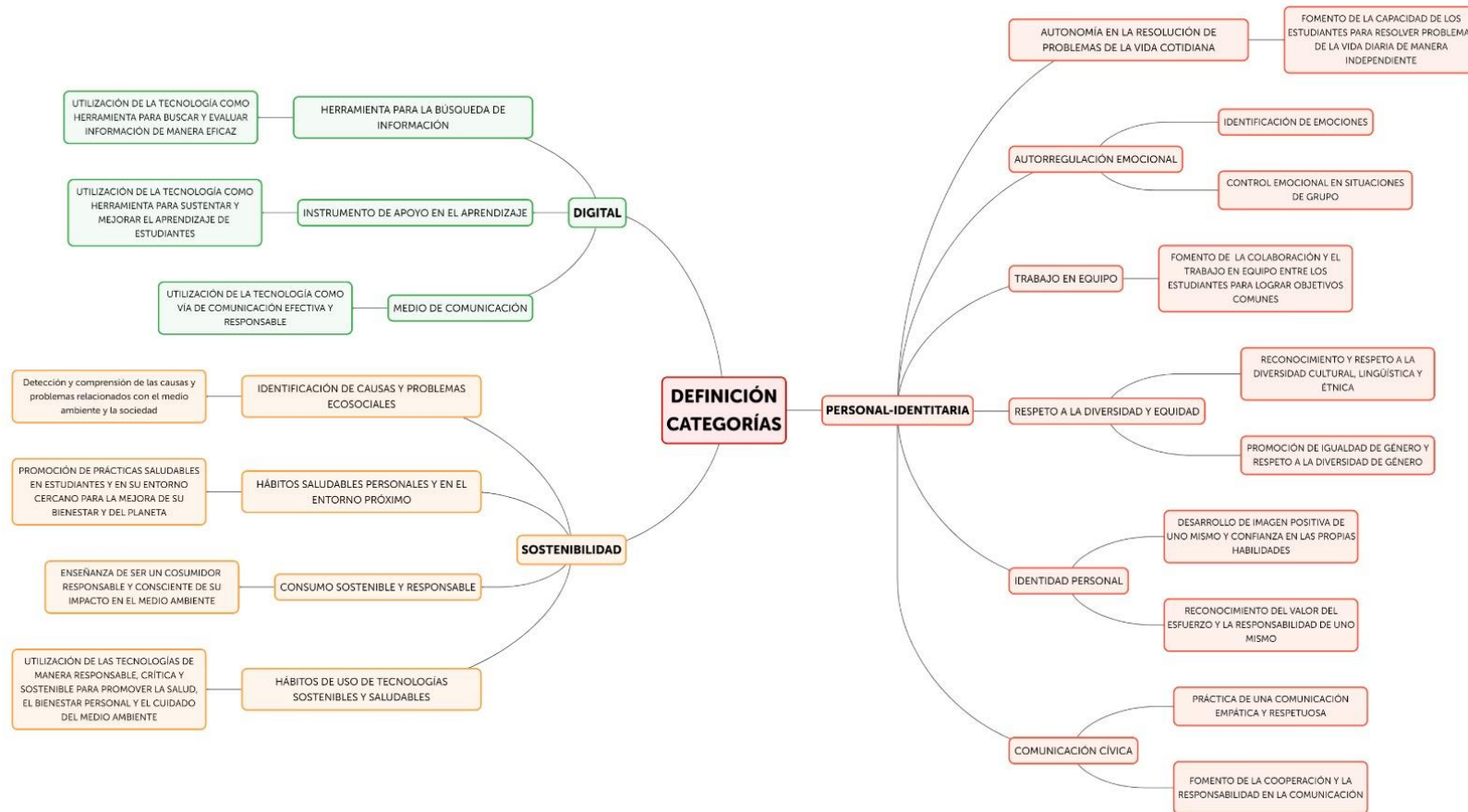
Las áreas de conocimiento seleccionadas se han agrupado en dos bloques, uno, de carácter más personal y social (personal-identitaria), que engloba tres materias: Educación Artística, Educación Física y Educación en Valores Cívicos y Éticos. Un segundo grupo de materias instrumentales, que está conformado por el área de conocimiento de Lengua Castellana y el de Matemáticas. No se ha considerado de interés incluir la materia Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, por entender que existen numerosos trabajos muy actualizados sobre este punto (Cembranos, 2022; González-Reyes, 2018; González-Reyes et al., 2022; Martínez et al., 2022).

Del mismo modo, la selección de las áreas se ha realizado tomando como criterio el perfil diferenciado de las materias, uno más sensible a la alfabetización personal y relacional (Educación Artística, Educación Física y Valores Cívicos y Éticos), y el otro centrado en el conocimiento instrumental de materias que no se vinculan de manera directa con la gramática digital y ambiental (Lengua Castellana y Matemáticas).

Una vez concretadas las unidades de investigación, se ha pasado al diseño y elaboración de la cédula de codificación (libro de códigos) para llevar a cabo el análisis de contenido. A tal efecto, se ha realizado una revisión sistemática con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación ¿cuáles son los principales indicadores que definen nuestras dimensiones de estudio (personal-identitaria, sostenibilidad y digital) aplicadas en el ámbito escolar? De este modo, se ha utilizado como criterios de inclusión: estudios en el ámbito de la educación, realizados en los últimos cinco años, en el ámbito español, y en el contexto de la educación formal.

Resultado de ello, se ha elaborado un primer sistema de indicadores a través de una codificación deductiva. Estos indicadores se han aunado en distintas categorías de análisis (Figura 2) a través de un proceso de triangulación de los investigadores (Flick, 2014), a través del sistema de juicio de expertos, en el que se recogen los saberes básicos de las distintas materias analizadas (categorías) y las acciones asociadas a cada una de las categorías (libro de códigos) dando como resultado una cédula final que contempla las categorías y libro de códigos más asociados a cada dimensión (Cuadro 1).

Figura 2
Definición de las categorías de análisis por dimensión de estudio



Nota. Elaboración propia, resultado del proceso de juicio de expertos, basado en Baeza González y cols. (2022), Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023); Iglesias y cols. (2023), Urrea-Solano y cols. (2021).

Cuadro 1
Unidades de Investigación

| Dimensiones | Categorías | Libro de Códigos |
|----------------------|--|---|
| Personal-identitaria | Autonomía en la resolución de problemas de la vida cotidiana | Comprensión, estrategias de resolución de conflictos, contextualización |
| | Autorregulación emocional | Perseverancia, asertividad, responsabilidad, error como oportunidad de aprendizaje, control de impulsividad, expresión de sensaciones y emociones |
| | Trabajo en equipo | Adaptación a las normas, responsabilidad, iniciativa, sentimiento de pertenencia, toma de decisiones vinculadas a la colaboración, actitud positiva de recepción de propuestas |
| | Respeto a la diversidad y equidad | Cultural, lingüística, etnocultural, de género |
| | Identidad personal | Autoconcepto, autoconfianza, conciencia del esfuerzo, responsabilidad hacia sí mismo |
| | Comunicación cívica | Empática, respetuosa y cooperativa, responsable, escucha empática |
| Sostenibilidad | Identificación de causas y problemas ecosociales | Desarrollo sostenible y ética ambiental, cuidado y protección de los seres vivos y medio natural; ecosistemas y sociedades; cambio climático; protección del planeta, ODS |
| | Hábitos saludables personales y en el entorno próximo | Responsabilidad en el cuidado corporal, beneficios físico y mental, actividad física, adaptación de las acciones a la comunidad cercana, interacción sostenible con el entorno, transporte activo, cuidado del entorno próximo, servicio a la comunidad |
| | Consumo sostenible y responsable | Responsabilidad ecosocial en el valor, el dinero, reflexión de la austeridad frente al consumismo |
| | Hábitos de uso de tecnologías sostenibles y saludables | Empleo eco-responsable de la tecnología, garantía del cuidado del entorno en el uso de las tecnologías digitales, uso seguro, responsable, crítico, saludable y sostenible de las tecnologías digitales ejerciendo una ciudadanía activa |
| Digital | Herramienta para la búsqueda de información | Búsqueda y localización de información, análisis e interpretación de esta |
| | Instrumento de apoyo en el aprendizaje | Soporte digital en la resolución de problemas, aprendizaje de creación con las tecnologías: aplicaciones tecnológicas, programas informáticos, robótica |
| | Medio de comunicación | Responsabilidad en el uso de Redes sociales, escritura y lectura en soporte digital |

Nota. Elaboración propia según Baeza González y cols. (2022), Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023); Iglesias y cols. (2023), Urrea-Solano y cols. (2021)

Para codificar y analizar de forma sistemática toda la información se ha utilizado un análisis de contenido de métodos mixtos (Hsieh y Shannon, 2005). En primer lugar, se

ha partido del análisis de contenido cuantitativo para medir la frecuencia de las competencias objeto de estudio (personal-identitaria, sostenibilidad y digital) en los criterios de evaluación de Tercer Ciclo de Educación Primaria (competencias específicas y saberes básicos) descritos en el Real Decreto 107/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

En segundo lugar, se ha realizado un análisis de contenido cualitativo basado en la cédula de codificación diseñada. La recogida de datos se ha realizado a través de un registro manual de la información por dimensiones, que son coincidentes con tres de los enfoques pedagógicos contemplados en la LOMLOE: el enfoque digital, el enfoque de sostenibilidad y el personal-identitaria.

4. Resultados

El análisis de las materias que conforman el bloque personal-identitario: Educación Artística, Educación Física y Educación en Valores Cívicos y Éticos, y el bloque instrumental: Lengua Castellana y Matemáticas, para el que se ha tomado como texto de estudio el Real Decreto 107/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, pone de manifiesto una realidad curricular muy desigual entre las diferentes dimensiones analizadas: personal-identitaria sostenibilidad y digital, con relación a los saberes básicos y a las competencias recogidas en los criterios de evaluación de todas las materias examinadas.

4.1. Materias de carácter personal-identitario

A la pregunta de investigación: ¿Cómo se están incorporando en el Decreto de enseñanzas mínimas los nuevos enfoques pedagógicos (personal-identitario, sostenibilidad y digital) de la Agenda Educativa de Bienestar en las materias de Educación Artística, Física y Valores Éticos y Cívicos?, los resultados ponen de manifiesto que lo hacen de manera desigual tanto en dimensiones como en categorías (Cuadro 2).

4.1.1. Una educación artística más actitudinal y emocional, pero que se resiste a la digitalización y sostenibilidad

El mapa curricular de la educación artística centrado en el análisis de los saberes básicos y las competencias específicas del tercer ciclo de educación primaria muestra una composición muy desigual de los enfoques que fundamentan la nueva Ley educativa.

En datos, el análisis arroja una representación notable de una de las principales novedades que introduce la Ley y que se concreta en el enfoque personal-identitario (presente en cuatro competencias (C1, C2, C3, C4) y en tres saberes básicos (A, B, y, D), (Cuadro 2). Este enfoque está orientado al componente actitudinal (recepción activa de los contenidos, curiosidad por los mismos, actitud abierta con interés y respetuosa), siguiendo así con la tendencia curricular que recogía la Ley de 1990 (LOGSE) al conceptualizar los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) y que ha sido ratificada en las diferentes revisiones realizadas por órganos de trabajo de la sostenibilidad (CRUE) en relación a las directrices para la introducción de la sostenibilidad en el currículum.

Cuadro 2

Enfoques pedagógicos de la LOMLOE en Educación Artística, Educación Física y Educación en Valores Cívicos y Éticos

| Materia | Dimensión | Crit. Ev. | Saberes básicos | Categorías |
|---------------------------------------|----------------------|--------------------|---|---|
| Educación Artística | Personal-identitaria | C1, C2, C3, C4 | A. Recepción y análisis B. Creación e interpretación D. Música y artes escénicas y performativas | Trabajo en equipo (C4, A, B, D) Respeto a la diversidad y equidad (C1, A, D) Comunicación cívica (C1, C2, C3, C4, A) Autorregulación emocional (C2, C3, D) |
| | Sostenibilidad | | A. Recepción y análisis B. Creación e interpretación C. Artes plásticas, visuales y audiovisuales D. Música y artes escénicas y performativas | Instrumento de apoyo en el aprendizaje (C3, A, C, D) Medio de comunicación (B, D) Herramienta para la búsqueda de la información (C3) |
| Educación Física | Personal-identitaria | C1, C2, C3, C4, C5 | A. Vida activa y saludable B. Organización y gestión de la actividad física C. Resolución de problemas en situaciones motrices D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices | Identidad personal (C1, A) Autorregulación emocional (C1, C3, C4, D) Autonomía (C2, C) Comunicación Cívica (C3), Trabajo en equipo (B) |
| | Sostenibilidad | C5 | B. Organización y gestión de la actividad física F. Interacción eficiente y sostenible | Hábitos saludables (C5, F) Consumo sostenible (B, F) |
| Educación en Valores Éticos y Cívicos | Digital | | | |
| | Personal-identitaria | C1, C3, C4 | A. Autoconocimiento y autonomía moral B. Sociedad, justicia y democracia | Identidad Personal (C1, A) Autorregulación emocional (C3, C4, A, B) Comunicación cívica (C2, C3, A, B) Respeto a la diversidad y equidad (C2) |
| | Sostenibilidad | C3, C4 | C. Desarrollo sostenible y ética ambiental | Identificación de causas Hábitos saludables(C), Consumo sostenible(C), y Hábitos de tecnologías sostenibles(C) |
| | Digital | C1 | A. Autoconocimiento y autonomía moral | Herramienta para la búsqueda de información (C1), instrumento de apoyo (C1) Medio de comunicación (A) |

En este bloque relativo al enfoque personal-identitario hay también un desarrollo de la autovaloración y expresión de emociones, así como una presencia explícita de la perspectiva de género y el respeto a la diversidad (trabajando de forma cooperativa desde la igualdad y el respeto a la diversidad). En cuanto a la competencia digital, se

constata que el uso de las herramientas digitales se ha ido incorporando progresivamente en las enseñanzas artísticas, aunque la realidad es que sólo aparece en una competencia (C3) y en los tres saberes básicos. Lo que resulta llamativo es la ausencia total de la vertiente medioambiental y ecológica en la educación artística.

4.1.2. Una narrativa personal-identitaria y ecosostenible de la educación física

Los resultados muestran un empoderamiento de los menores a partir de la construcción curricular de educación física. La definición en la nueva Ley educativa de un marco general con enfoques pedagógicos basados en los derechos de la infancia, la igualdad de género, la personalización del aprendizaje, el desarrollo sostenible y la competencia digital, pone de manifiesto una confluencia de contenidos relativos al área de educación física con las teorías de la protección de la infancia y su concepción del menor como sujeto de derechos, así como agente activo en la consecución de estos. En ese sentido, el componente personal-identitario que el currículum enfatiza (se encuentra representado en las cinco competencias específicas y en cuatro de los cinco saberes básicos) tiene que ver con la conciencia personal del esfuerzo, así como con la consiguiente planificación y autorregulación orientadas a la consecución de resultados y, sobre todo, a la toma de decisiones que se le reconoce al menor.

El Decreto curricular enfatiza igualmente la vertiente personal-identitaria relacionada con los componentes de las habilidades sociales (autoconcepto, gestión de emociones, expresión de sentimientos, emociones, ideas complejas), que configuran el mapa de la inteligencia emocional, y que contribuyen a la personalización de los aprendizajes.

En menor medida (sólo en la competencia cinco y en dos de los saberes básicos la norma es sensible al compromiso con la sostenibilidad y los criterios de justicia social. Este hecho se concreta en la perspectiva sostenible de la práctica de actividad física, en el desarrollo del juicio crítico en el consumismo de equipamientos, así como en una educación vial sostenible, que reporte en el uso y disfrute del entorno.

4.1.3. La resignificación personal-identitaria y ecosocial y la ausencia de los valores éticos y cívicos

El análisis de la materia Educación en Valores arroja reflexiones de gran interés. Probablemente una de las ideas destacadas sea el trasfondo relacional que sustenta el concepto de autonomía, desde el que se construyen los principios éticos y críticos y con los que el menor debe gestionar sus propias emociones, a la vez que desarrollar un compromiso activo (vinculado al marco de los DDHH y los valores comunes) que le impulse a actuar en diferentes situaciones. No se trata de una cuestión neutral, sino que curricularmente y bajo estas premisas subyace el controvertido binomio individualismo/libertad versus bienestar colectivo/seguridad, que encierra un debate muy actual como bien señala Monereo (2022) sobre la perversa asociación de la dimensión humana relacional con el capitalismo de la vigilancia.

Otro foco de interés en el currículum de esta materia es el carácter instrumental bidireccional que se le otorga de un lado, al entorno (sostenibilidad) utilizado como un elemento para el autoconocimiento y la construcción de un modelo de aceptación personal, de vida saludable y de actitudes empáticas y respetuosas con los seres vivos y el entorno. Y de otro lado, al desarrollo de la autoestima y al reconocimiento de los demás que son concebidas como premisas que sirven para otorgar valor al entorno.

El Decreto recoge una triple concepción de la política (normativa, axiológica y crítica) con la que trabaja para lograr un modelo de persona (afectivo-emocional) que se construye a raíz del capital otorgado a los demás y al entorno (empatía y aprecio hacia los seres vivos y el medio natural), que es elevado a categoría humana. Todo ello desde

el marco común de valores que debe guiar este proceso de autoconocimiento y autonomía moral, de responsabilidad con la sociedad, la justicia y la democracia para favorecer un desarrollo sostenible y de ética ambiental (deber ético y obligación legal de cuidar el planeta).

Curricularmente, el texto arroja una presencia muy importante de la competencia personal y una tímida aproximación al enfoque de sostenibilidad. En cambio, la representación de la competencia digital es menor y aparece en relación con la construcción de la identidad desde la información digital y la construcción moral desde el uso seguro de las redes (sólo se menciona de forma superflua en una de las competencias y en uno de los saberes básicos).

4.2 Materias instrumentales

Los resultados sobre la representación que tienen los enfoques personal/identitario, de sostenibilidad y digital cuando se analizan las llamadas materias duras o instrumentales, resaltan nuevamente el impacto que el enfoque personal e identitario tiene en ambas disciplinas, y cómo la perspectiva digital se posiciona como elemento transversal y la cuestión ecosocial tiene una presencia más tímida, aunque sí ocupa un papel importante respecto a la contribución del establecimiento de una posición crítica por parte del alumnado (Cuadro 3).

4.2.1. Convergencia personal-identitaria, digital y ecosocial en la comunicación. Respeto y uso crítico

Se pueden establecer en el área de Lengua Castellana, tres ámbitos en la búsqueda del desarrollo de una ciudadanía responsable (personal) y ecosocial que se sustenta en la utilización de soportes digitales (se enuncian por orden de frecuencia):

Por un lado, se establece un afianzamiento desde el interés (actitudes personales) hacia el respeto a la diversidad cultural, lingüística y etnocultural, poniendo en auge el rechazo hacia los estereotipos, prejuicios lingüísticos y usos del lenguaje discriminatorio empleados en la comunicación (evidenciado en tres competencias y en uno de los tres saberes básicos). A su vez es el desempeño más especificado en los descriptores operativos de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL1 y CCL5).

En la misma línea (personal-identitaria) en segundo lugar, se enfatiza la comunicación empática, respetuosa, asertiva y cooperativa, desde todos los prismas comunicativos: expresión oral, escrita y comprensión lectora (concretado en dos competencias, un saber básico y en CCL5).

Por último, se establece el desarrollo del juicio crítico en la búsqueda de información. Es en este último donde se halla una relación entre la competencia digital y el componente personal-social y ecosocial. Precisamente es en la búsqueda de información autónoma de interés personal o ecosocial en las que se establecen los hábitos de uso críticos, seguros, sostenibles y saludables de las tecnologías digitales (competencia 6 y CCL3). Atendiendo a los saberes básicos, también se pone en evidencia el uso responsable de las redes sociales (atendiendo al análisis de sus riesgos) en la “comunicación”. No obstante, aunque se relacionan entre sí las competencias del ámbito de este estudio, no se hace una mención expresa a dicha interconexión, diferenciándose en enunciados distintos. En este sentido resulta también notorio, que no se hace alusión de la competencia digital en los descriptores operativos.

Cuadro 3***Enfoques pedagógicos de la LOMLOE en lengua castellana y matemáticas***

| Materia | Dimensión | Crit. Ev. | Saberes básicos | Categorías |
|-------------------|----------------------|--------------------------------|--|---|
| Lengua Castellana | Personal-identitaria | C1, C3, C10 | A. Las lenguas y sus hablantes | Respeto a la diversidad y equidad (C1, C10, A) Comunicación cívica (C3, C10, A) |
| | Sostenibilidad | C6 | B. Comunicación | Identificación de causas y problemas eco sociales (C6, B) |
| | Digital | C4, C6 | B. Comunicación | Herramienta para la búsqueda de información (C4, C6 B) Medio de comunicación (C6, B) |
| Matemáticas | Personal-identitaria | C1; C2, C3, C4; C5; C6; C7; C8 | A. Sentido numérico B. Sentido de la medida C. Sentido Espacial E. Sentido estocástico F Sentido socioafectivo | Situaciones vida cotidiana (C1, C3, C5, C6, A, B, C, E) Resolución de problemas (C1, C2, C3, C4, A, B) Autorregulación emocional (C7, F) Autoconcepto y aprendizaje(género) (C8, F) Flexibilidad cognitiva: valor del error (C7, F) Respeto emociones (C8, F) Gestión de conflictos (C8, F) |
| | Sostenibilidad | C1 | A. Consumo responsable | Educación financiera (C1, A) |
| | Digital | C1; C4 | B. Sentido de la medida C. Sentido espacial E. Sentido estocástico D. Sentido algebraico | Instrumentos digitales para medir (C1, B, E). Resolución de problemas (C4, B) Construcción figuras Programaciones € Representaciones computacionales (D) Robótica Organización de información€(E) |

4.2.2. Desarrollo personal-identitario del alumnado, tecnología como herramienta académica y una escasa presencia de enfoque socio ecológico en matemáticas

Al igual que se constata en el caso del área de Lengua Castellana, los criterios de evaluación y saberes básicos establecidos para el tercer ciclo del Área de Matemáticas contemplan directamente esa filosofía que acompaña a la LOMLOE de establecer un sistema educativo integral, de impacto personal, facilitando el desarrollo pleno de la personalidad del alumnado y favoreciendo su participación activa y democrática en la sociedad actual.

En este sentido, las competencias específicas marcadas para la enseñanza de las matemáticas, entendidas como desempeños que el alumno debe saber desplegar en actividades y situaciones concretas, siempre van contextualizadas dentro de la esfera definida por la vida cotidiana del alumno, así como por el planteamiento y resolución de problemas, que también están enfocados a aspectos que se pueden presentar en el día a día de los educandos. Este desarrollo pleno de la personalidad del alumnado (personal-identitaria) en el área de matemáticas, se contempla en términos de autonomía, autorregulación emocional, reflexión, responsabilidad individual y trabajo

grupal cooperativo. Principios que se fomentan desde el área y que se suman a la promoción de la igualdad entre hombres y mujeres y a la educación para el consumo responsable. Aspectos que convergen directamente con los objetivos marcados por la normativa en cuanto al desarrollo de hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje (Objetivo b. LOMLOE). Desde los saberes básicos establecidos para esta área y concretamente desde el definido por el “sentido socioafectivo”, se contempla el aprendizaje de las matemáticas desde una vertiente que fomenta valores de respeto emocional, que impulsa la perspectiva de género y donde se contempla el error como un mecanismo de aprendizaje.

Los resultados muestran la concurrencia de la competencia digital. La LOMLOE establece que esta será una competencia que se trabaje en todas las áreas, sin perjuicio de su tratamiento específico. Así pues, en el área matemática, la tecnología está presente en mayor medida como herramienta de acceso al conocimiento matemático, a través de la búsqueda de estrategias y la apertura a la investigación para la resolución de problemas. También, respaldada por esa idea de un enfoque competencial digital más amplio que impregna la propia legislación analizada, especialmente cuando se abordan los saberes básicos, reside un concepto de tecnología educativa (que requiere conocimiento para su aplicación) más encaminado a la configuración de la identidad personal, articulado para despertar en el alumnado aprendizajes significativos a través, entre otros, del planteamiento de estrategias para la resolución de problemas. Esto le permite la exploración, la elaboración de conjeturas, la actuación en situaciones de incertidumbre, abordadas desde un plano crítico.

Si bien la normativa refleja el fomento desde todas las áreas de la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible se halla que, en el caso del área de matemáticas, y teniendo en cuenta la competencia ecosocial que se delimita en el trabajo, apenas se contempla su desarrollo. Sí se hace alusión directamente, para el caso de saberes básicos “de sentido numérico” la cuestión de consumo responsable ligado a valor, a dinero y a responsabilidad personal.

5. Discusión y conclusiones

El estudio realizado permite señalar hallazgos importantes en relación con los enfoques pedagógicos propuestos en el marco de la reforma educativa de la LOMLOE y sus implicaciones curriculares en el tercer ciclo de la Educación Primaria. Atendiendo a las preguntas de investigación realizadas sobre la permeabilidad de las nuevas perspectivas (personal-identitaria, tecnológica/digital y de sostenibilidad) que introduce la Ley en los dos grandes bloques de conocimiento analizados: de un lado, Educación Artística, Educación Física y Valores Éticos y Cívicos, de otro lado, Lengua y Matemáticas, se puede afirmar que existe una coherencia formal y de contenido entre el contexto (marco político general) y el texto (Real Decreto 157/2022 de Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria) que han sido objeto de análisis.

En este punto, habría que subrayar la sensibilidad que muestra la LOMLOE a los cambios que se están produciendo en el escenario global, y que se han identificado en el trabajo como componentes de la Agenda Educativa de bienestar. Una Agenda que recoge líneas epistemológicas de carácter social (identitario) que han estado presentes en marcos normativos anteriores (LOGSE, 1990), y que supone una llamada a la responsabilidad que deben asumir las instituciones educativas en la articulación de

modelos de aprendizaje más comprometidos social y personalmente. Existen algunas consideraciones disfuncionales que no dejan de mostrar la dificultad que subyace en la configuración (e institucionalización) de políticas curriculares globales marcadas por la comprensividad.

En ese sentido, el estudio apunta la complejidad que siguen manteniendo algunas de las áreas de conocimiento que se han identificado como sociales (Educación Artística, Educación Física, Valores Éticos y Cívicos) para la concreción de la tecnología digital y el enfoque ecosocial. Es el caso de la Educación Artística en la que algunos autores (Bravo y Fernández, 2022) constatan cómo el uso de las herramientas digitales se ha ido incorporando progresivamente en esta materia, aunque siguen existiendo carencias digitales llamativas (no se menciona la digitalización en educación artística) y disfunciones en cuanto al uso (cuando se hace alusión, tiene un carácter únicamente instrumental, ejemplo, medios digitales como soporte para la expresión). Ideas estas que con una visión estratégica son recogidas en el Plan de Acción de Educación Digital (2021-2027) de la Unión Europea (UE), precisamente con el objeto de mejorar la calidad pedagógica y de conocimiento a partir de las nuevas tecnologías.

Un apunte más que merece consideración en el marco de la educación artística es la ausencia total de la vertiente medioambiental y ecológica en esta materia. Algo que resulta difícil de entender sobre todo si se piensa en el campo de investigación que ha ido emergiendo en las relaciones entre el arte y el desarrollo sostenible, y que se plantea como un eslabón crucial en la consecución de modelos educativos y culturales colaborativos y ecocompatibles (Albelda y Sgaramella, 2017).

En general, la mirada analítica de la que han sido objeto los saberes básicos y los criterios de evaluación del tercer ciclo de Educación Primaria en las materias seleccionadas para este trabajo, ha permitido constatar que la reforma educativa de la LOMLOE está afianzando una línea de investigación de gran interés educativo (Bullock y Sator, 2015; Durán et al., 2014; Mujica, 2018; Trigueros et al., 2020) sobre el empoderamiento personal y la construcción de un modelo de autoconocimiento, reconocimiento y respeto por los demás.

No obstante, la mayor novedad que resulta de este estudio estriba en mostrar cómo los nuevos enfoques pedagógicos relacionales y emocionales (Agenda Educativa de bienestar) están presentes no sólo en materias más fácilmente identificables con un desarrollo competencial social, como es el caso de Valores éticos y cívicos, Educación Física y/o Educación Artística, sino que estos modelos se desarrollan cada vez más en áreas de conocimiento instrumentales (Lengua Castellana y Matemáticas) muy distanciadas convencionalmente del imaginario relacional.

Es destacable que, en el marco relacional, que sustenta conceptos como el de autonomía, se están construyendo los principios éticos y críticos, con los que el menor debe gestionar sus propias emociones, a la vez que desarrollar un compromiso que le impulse a actuar en diferentes situaciones. Y esta no es una cuestión neutral, sino que curricularmente subyace el controvertido binomio individualismo/ libertad versus bienestar colectivo/seguridad, que encierra debates de gran actualidad como bien señala Monereo (2022) sobre la perversa asociación de la dimensión humana relacional con el capitalismo de la vigilancia. Cuestiones todas ellas que deben formar parte del mapa curricular de la agenda educativa global y local.

Finalmente, se señala la principal limitación del estudio realizado que está relacionada con la naturaleza global y de interdependencia factorial de la temática analizada. Si bien, se ha tratado de cartografiar la epistemología social que encierra la nueva reforma curricular de la LOMLOE abordada desde un análisis de recorrido internacional, pero

estrictamente documental y normativa (nacional), se estima de especial trascendencia contrastar este enfoque con la percepción/formación que tienen los docentes y otros agentes educativos de la perspectiva social e identitaria del currículum. Del mismo modo, se considera conveniente comprobar las implicaciones que estos cambios curriculares tienen en las nuevas dimensiones del éxito educativo de los estudiantes.

Referencias

- Albelda, J. y Sgaramella, C. (2017). Ecología global, sensibilidades locales. El rol de las humanidades ambientales frente a la crisis ecosocial contemporánea. *Revista de Investigación en Artes Visuales*, 1, 35-45. <https://doi.org/10.4995/aniav.2017.7819>
- Apple, M.W. (2015). Conocimiento, poder y educación: Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2(2), 29-39.
- Archilla-Herrero, N. (2022). Ingeniería curricular para dummies: Haciendo fácil lo difícil. Aproximación al nuevo marco curricular LOMLOE. *Supervisión* 21, 66, art. 4. <https://doi.org/10.52149/Sp21/66.4>
- Baeza-González, A., Lázaro-Cantabrana, J. L. y Sanromà-Giménez, M. (2022). Evaluación de la competencia digital del alumnado de ciclo superior de primaria en Cataluña. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, 64, 265-298. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.93927>
- Bolívar, A. (2019). Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 827-851. <https://doi.org/10.23925/18093876.2019v-17i3p827-851>
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. y Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning in Germany? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 80-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872847>
- Boulahrouz, M. (2019). Tecnologías digitales y educación para el desarrollo sostenible. Un análisis de la producción científica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 54, 83-105. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i54.05>
- Bravo-Villares, V. y Fernández-Sánchez, M. J. (2022). Percepciones y uso de los medios digitales en educación artística: Un estudio descriptivo. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(1), 75-90. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i1.12069>
- Bullock, S. M. y Sator, A. J. (2015). Maker pedagogy and science teacher education. *JCACS. Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(1), 61-87. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.40246>
- Castaño-Muñoz, J., Weikert-García, L. y Herrero-Rámila, C. (2021). *Analysing the digital capacity of Spanish schools using selfie: An early diagnosis for a better response to covid and beyond*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/947402>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, C195.1.
- Courtis, C. (2006). Detrás de la ley. Lineamientos de análisis ideológico del derecho. En C. Courtis y M. Atienza (Eds.), *Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica* (pp. 349-392). Trotta.
- Courtis, C. y Atienza, M. (2006). *Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Trotta.

- Durán, C., Lavega, P., Planas, A., Muñoz, R. y Pubill, G. (2014). Educación física emocional en secundaria. El papel de la sociomotricidad. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 117(2), 23-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2014/3\).117.02](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2014/3).117.02)
- Egido-Gálvez, I. (2022). La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 175-191. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-10>
- Esteban-Bara, F. y Gil-Cantero, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Fernández-Miravete, A. D. y Prendes-Espinosa, M. P. (2022). Evaluación del proceso de digitalización en un centro de enseñanza secundaria con la herramienta selfie. *Contextos Educativos*, 30, 99-116. <http://doi.org/10.18172/con.5357>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, L. y Rodrigues, C. (2020). Formação de professores e educadores ambientais: Diálogos generativos para a práxis. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 15(1), 106-125. <https://doi.org/10.18675/2177-580x.2020-14666>
- González-Reyes, L., Gómez-Chuliá, C. y Morán-Cuadrado, C. (2022). *Educación con enfoque ecosocial. Análisis y orientaciones en el marco de la LOMLOE*. FUHEM.
- Griffin, P. y Gallagher, C. (2017). *Transforming teaching, learning and assessment for competence-based curricula*. UNESCO-IBE.
- Hernández-Ortega, J. (2021). Digitalización. Normativa internacional y nacional. En J. Moya y F. Luengo (Eds.), *Educación para el siglo XXI: Reformas y mejoras* (pp. 337-342). Anaya.
- Hsieh, H. F. y Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Iglesias, A., Martín, Y. y Hernández, A. (2023). Evaluación de la competencia digital del alumnado de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.52009133>
- Kim, T. (2023). Korean ethnic nationalism and modern education: Christianity and political ideologies in shaping one nation and two states. En D. Tröhler (Ed.), *Education, curriculum and nation-building. Contributions of comparative education to the understanding of nations and nationalism* (pp. 124-149). Routledge.
- Marope, M., Griffin, P. y Gallagher, C. (2017). *A global reference point for curricula transformation*. UNESCO.
- Martínez-Aznar, J., Calvo-Sevillano, G. y Sánchez-León, N. (2022). Alfabetización ambiental y crisis ecosocial: Diseño y validación de un cuestionario para 4º de ESO. *Revista de Investigación en Educación*, 20(2), 257-273 <https://doi.org/10.35869/reined.v20i2.4229>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Educagob, Portal del sistema educativo español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Monereo, C. (2022). Autonomía y vulnerabilidad en la era del capitalismo de la vigilancia. La pervisión de la dimensión humana relacional. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 38, 137-158. <https://doi.org/10.53054/afd.vi38.9741>
- Morán-Cuadrado, C., González-Reyes, L., Nieto-González, M. y Rodríguez-Muñoz, V. M. (2021). *El conocimiento y la defensa del medio natural en la LOMLOE*. FUHEM.
- Mujica, F. N. (2018). Las emociones en la educación física escolar: El aporte de la evaluación cualitativa. *Revista Digital de Educación Física*, 51(9), 64-78.

- Muñoz, J. M. (2021). *Identity in a hyperconnected society. Risks and educative proposals*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-85788-2>
- OECD. (2020a). *Curriculum overload: A way forward*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- OECD. (2020b). *What students learn matters: Towards a 21st century curriculum*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en>
- OECD. (2020c). *Curriculum (re)design A series of thematic reports from the OECD Education 2030 project*. OECD Publishing.
- Opertti, R. (2021). *Diez pistas para repensar el currículum*. UNESCO-IBE
- Paraskeva, J. M. (2016). Desterritorializar: Hacia una teoría curricular itinerante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(85), 121-134.
- Paraskeva, J. M. (2022). *Epistemicidio curricular: Hacia una teoría curricular itinerante*. Miño y Dávila.
- Popkewitz, T. (2014). Social epistemology, the reason of “reason” and the curriculum studies. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 201-234.
<https://doi.org/10.14507/epaa.-v22n22.201>
- Popkewitz, T. S. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y estudios educativos con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
- Reimers, F. M. (2020). *Reformas educativas del siglo XXI para un aprendizaje más profundo. Una perspectiva internacional*. Narcea.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., Fernández-Campoy, J. M. y Carrión, J. (2020). Set the controls for the heart of the maths. The protective factor of resilience in the face of mathematical. *Anxiety. Mathematics*, 8(10), 1660.
<https://doi.org/10.3390/math8101660>
- Tröhler, D. (2023). *Education, curriculum and nation-building. Contributions of comparative education to the understanding of nations and nationalism*. Routledge.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J. y Thoilliez, B. (2023). El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo, *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 151-172.
<https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34310>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Urrea-Solano, M., Baena, S. y Peña, A. (2021). Las competencias en e-sostenibilidad del alumnado del Grado en Educación Primaria e Infantil. En R. Satorre (Ed.), *Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío Covid-19* (pp. 807-818). Octaedro
- Van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. y Hofman, W. F. (2023). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>
- Voltes, A. (2021). Rediseñando la educación postpandemia: retos y oportunidades para las pedagogías animales a propósito de la LOMLOE. *Inmaterial. Diseño, Arte y Sociedad*, 6(12), 130-154. <https://doi.org/10.46516/inmaterial.v6.125>

Agradecimientos

Esta investigación está financiada por dos proyectos de I+D+i; NATEC-ID (PID2021-122993NB-I00) y Naturtec Kids Livinglab (TED2021-130300A-C22), Ministerio de Ciencia e Innovación.

Breve CV de los/as autores/as

L. Belén Espejo Villar

Profesora titular de Política Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Forma parte del Grupo de Investigación Trasdisciplinar de la Universidad de Salamanca, GIPEP. Directora de contenidos de la Revista Española de Educación Comparada (REEC). Secretaria de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Directora del Máster Estudios Avanzados de Educación en la Sociedad Global. Sus líneas de investigación se centran en las políticas públicas y las reformas educativas. Email: lbev@usal.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3066-6228>

Luján Lázaro Herrero

Doctora en Pedagogía, Profesora Permanente Laboral ejerce su labor docente e investigadora en el departamento de Teoría e Historia de la Educación del que es Subdirectora. Es premio extraordinario de doctorado y IV premio Pedro Rosselló a la mejor tesis en en ámbito de la Educación Comparada. Su línea de investigación se articula a través de la Política de la Educación y la Educación Comparada e Internacional. Email: lujan@usal.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1559-3609>

Verónica Cobano-Delgado

Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la US. Licenciada en Pedagogía por la US. Doctora en Pedagogía por la US. Investigadora del Grupo de Investigación “Educación de Personas Adultas y Desarrollo”. Líneas de investigación: educación comparada; educación internacional; familia, sociedad y educación. Email: cobano@us.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7054-4191>

Antonio Luzón Trujillo

Catedrático de Universidad (Universidad de Granada), imparte docencia en Educación Comparada e Internacional y Políticas comparadas. Es miembro de la Comparative Education Society in Europe, (CESE) y de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC). Es editor asociado de la Revista Education Policy Analysis Archives. Ha sido profesor visitante en universidades europeas (Francia, Italia) y latinoamericanas (México, Chile, Brasil). Es autor de numerosas publicaciones relacionadas con la política educativa. Email: aluzon@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4095-2319>