

10



El Diseño Universal para el Aprendizaje en la normativa curricular autonómica de Educación Primaria de España en el marco de la LOMLOE[†]

Universal Design for Learning in the Primary Education Curriculum Regulations of Spain's Autonomous Communities within the Framework of the LOMLOE

Marta Martín-del-Pozo*;
Fátima Romera-Hiniesta;**
Teresa González-Ramírez*;**
Carmen Alba-Pastor****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.45586

Recibido: **8 de junio 2025**
 Aceptado: **16 de noviembre de 2025**

[†]Este artículo ha sido posible gracias a la financiación del proyecto del Ministerio de Ciencia e Innovación: El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros (IPs: Carmen ALBA PASTOR, Universidad Complutense de Madrid y Teresa González Ramírez, Universidad de Sevilla) PROYECTOS DE I+D+I 2020 (MODALIDAD GENERACION DE CONOCIMIENTO Y RETOS INVESTIGACION) 01/09/2021. PID2020-112530RB-I00.

*MARTA MARTÍN-DEL-POZO. Universidad de Salamanca (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1971-7904>. **Datos de contacto:** mmdp@usal.es. Autor de correspondencia.

FÁTIMA ROMERA-HINIESTA. Universidad de Sevilla (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8189-2714>. **Datos de contacto: fatimaromera@us.es

***TERESA GONZÁLEZ-RAMÍREZ. Universidad de Sevilla (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8738-565X>. **Datos de contacto:** tgonzale@us.es

****CARMEN ALBA-PASTOR. Universidad Complutense de Madrid (España). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2569-143X>. **Datos de contacto:** carmenal@ucm.es

Resumen

La nueva ley educativa en España (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante, LOMLOE), entre sus principales aportaciones, indica la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Esto requiere cambios en la planificación curricular de los docentes. Al ser España un país descentralizado, los docentes tienen que seguir lo señalado en los textos normativos de currículum que han sido derivados de los Reales Decretos nacionales por cada comunidad autónoma. El DUA ha de verse refrendado en dichos textos normativos. Pero, ¿está presente el DUA en ellos? Y cuando es así, ¿cómo aparece? A nivel metodológico se ha realizado análisis documental y de contenido de los textos normativos por los que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en las distintas Comunidades Autónomas, con el objetivo de saber cómo se menciona el término, así como cómo se reflejan de forma explícita e implícita los elementos del DUA en la información sobre las situaciones de aprendizaje. En cuanto a resultados, se destaca el uso de diferente terminología para referir al DUA, utilizando mayoritariamente el término correcto. Asimismo, es escasa la presencia explícita del DUA, ya sean los principios, las pautas o los puntos de verificación. Sí se han podido localizar un mayor número de elementos implícitamente, sobre todo relativos a los puntos de verificación, encontrándose con bastante disparidad en función de la comunidad autónoma y siendo el Principio III el más localizado en cuanto a sus elementos. En conclusión, es preciso el uso del término correcto, para una mejor comprensión y coherencia, así como abordar cuestiones relevantes que se encuentran ausentes como puede ser clarificar la sintaxis y la estructura, y guiar el establecimiento de metas.

Palabras clave: currículum; educación primaria; inclusión; legislación educativa; análisis de contenido; España.

Abstract

The new education law in Spain (Organic Law 3/2020, of 29 December, amending Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education, hereinafter referred to as LOMLOE), introduces, among its key contributions, the application of the principles of Universal Design for Learning (UDL). This reform brings about changes in teachers' curricular planning. As Spain is a decentralized country, teachers must adhere to the curriculum regulations established by each Autonomous Community, which are derived from national Royal Decrees. Moreover, UDL must be explicitly recognized in these regulatory texts, leading us to consider its presence or absence. Methodologically, a documentary and content analysis was conducted on the regulatory texts that establish the structure and curriculum of Primary Education in the different Autonomous Communities, with the aim of identifying how the term UDL is referenced, as well as the extent to which UDL elements are explicitly and implicitly incorporated into the descriptions of learning situations. In terms of results, various terms are used to refer to UDL, although the correct terminology predominates. Furthermore, the explicit inclusion of UDL – whether in terms of its principles, guidelines, or checkpoints – remains limited. However, a greater number of implicit references were found, particularly concerning checkpoints, with considerable variation across Autonomous Communities. Notably, Principle III appeared as the most frequently observed in terms of its associated elements. In conclusion, ensuring the consistent use of correct terminology is essential for enhancing clarity and coherence in regulatory text. Additionally, it is crucial to address key gaps, such as refining syntax and structure, and offering clearer guidance for goal setting.

Keywords: curriculum; primary education; inclusion; educational legislation; content analysis; Spain.

1. Introducción

En el momento actual, nos enfrentamos en España a un cambio legislativo en educación y las consecuentes repercusiones que eso conlleva en la organización educativa y curricular. A este respecto, la nueva ley educativa (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en adelante, LOMLOE), entre sus principales aportaciones, destaca la aplicación de los principios del DUA, es decir, la necesidad de proporcionar al alumnado múltiples medios de representación, de acción y expresión, así como de diversas formas de implicación en la información que se le presenta. El objetivo primordial es afrontar la elaboración de la estructura curricular necesaria para llevar a cabo propuestas pedagógicas y programaciones de aula adecuadas a todo el alumnado, que respondan a las demandas de este diseño y con garantías absolutas para toda la comunidad educativa.

De este modo, este objetivo genera en la organización escolar y en el profesorado cierta inquietud, en gran parte derivada de la inmediatez con que se redactó la diferente normativa a nivel regional a partir de la LOMLOE. Maestros y maestras y toda la comunidad educativa deben reunir la información y recursos necesarios para que se inicie este proceso de nueva planificación curricular atendiendo al DUA, para el que su formación inicial no los ha preparado y los programas de formación continua y permanente están empezando a incorporar en estos momentos.

Así mismo, los docentes, para llevar a cabo esta nueva planificación curricular, han de seguir lo señalado, para cada una de las comunidades autónomas, al ser España un país descentralizado en cuanto a las competencias en educación. De hecho, la implementación del DUA no ha de quedarse como un planteamiento individual de profesores islas que, desde, el marco de su aula, aborden la atención a la diversidad considerando dicho enfoque, sino que ha de ser una política de los poderes públicos que apoyen dicha cuestión. Por ello, ha de verse refrendado también en dichos textos normativos, puesto que, aquello que no se nombra, no existe. Así pues, la incorporación en documentos legislativos y normativos del DUA da soporte a la inclusión de estos principios relativos a la atención a la diversidad desde un soporte legal y normativo, que ha de ser respetado e implementado por todos.

En consecuencia, esto nos lleva a plantearnos la presencia o ausencia del DUA en los textos normativos relativos al currículum de Educación Primaria en España, buscando su análisis en cada una de las comunidades autónomas. Así pues, como objetivo general de este trabajo nos planteamos analizar la atención a la diversidad en los documentos legislativos curriculares de la etapa de Educación Primaria en las diferentes comunidades autónomas de España, considerando el modelo DUA. Dicho lo cual, nos planteamos dos objetivos específicos de investigación que regirán el estudio, como se pueden ver en la Figura 1.



Figura 1. Objetivos específicos de investigación del estudio.

2. Marco teórico

En primer lugar, para analizar el sistema educativo español y su estructura, es necesario partir del conocimiento de sus características más destacadas, de modo que nos permita contextualizar el estudio realizado. Por una parte, España se enmarca en un modelo descentralizado (Bernal Agudo y Cano Escoriaza, 2014), es decir, las competencias educativas se reparten entre la administración general del Estado (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes) y las administraciones de las comunidades autónomas (Consejerías o Departamentos de Educación). En este sentido, la administración educativa central ejecuta las directrices generales del Gobierno sobre política educativa y regula los elementos o aspectos básicos del sistema, mientras que las administraciones educativas autonómicas desarrollan las normas estatales y tienen competencias ejecutivo-administrativas de gestión del sistema educativo en su propio territorio. Por otra parte, el sistema educativo se caracteriza por disponer los centros educativos de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los recursos (Art. 120 LOMLOE, LOE-TC), así como también es de relevancia la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno, funcionamiento y evaluación de los centros. (Art. 119 LOMLOE, LOE-TC).

Estas características nos llevan a hablar de los diferentes niveles de concreción curricular:

1. Primer nivel corresponde al Gobierno, a través del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. La finalidad es garantizar una formación común para todo el alumnado (como se específica en el artículo 149 de la Constitución Española «1.ª La regulación de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de los derechos y en el cumplimiento de los deberes constitucionales», así como particularizado en el artículo 6 bis.c de la LOMLOE [LOE-TC] al señalar que el corresponde al Gobierno la fijación de las enseñanzas mínimas). Así pues, este nivel de concreción se circunscribe a los aspectos básicos del currículo.
2. Segundo nivel corresponde a las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas. Éstas desarrollan y concretan en el ámbito de sus competencias, los elementos establecidos en las enseñanzas mínimas. En el caso de las comunidades autónomas que tengan lengua cooficial, estas enseñanzas mínimas supondrán un 50 % del horario escolar, frente al 60 % que supone en el resto de las comunidades (LOMLOE, LOE-TC, art. 6).

3. En el tercer nivel de concreción aparecen los centros. Atendiendo al principio de autonomía anteriormente mencionado y como se indica en la LOMLOE, este nivel supone la autonomía de los centros para adaptar el currículum a su contexto. La mayor parte de los documentos que estos elaboran pertenecen a esta etapa de concreción curricular y reflejan los tres niveles de autonomía que caracterizan al sistema educativo español: pedagógica, organizativa y de gestión (LOMLOE, LOE-TC, art. 6 bis, art. 120).
4. El cuarto y último nivel de concreción curricular se desarrolla en el aula, planificando y elaborando propuestas concretas que atiendan a la diversidad del alumnado.

Partiendo de estas premisas y en cumplimiento de la actual ley educativa, el sistema educativo español, estructura sus enseñanzas en (art. 3): educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato, formación profesional (FP), enseñanza de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y enseñanzas universitarias; agrupándolas todas ellas atendiendo a su nivel en Educación Infantil, Educación Básica, Educación Secundaria Postobligatoria y Educación Superior.

La implantación de la nueva ley educativa LOMLOE en 2020 ha traído consigo cambios en la planificación didáctica y renovación en conceptos implicados en la misma. Entre ellos destacamos, el DUA (art. 4 LOMLOE, LOE-TC) cuyos principios guiarán la atención a la diversidad del alumnado en la nueva ley. El DUA proporciona al profesorado un marco de referencia desde el que diseñar propuestas didácticas libres de barreras para el aprendizaje en la mayor medida posible (Sánchez-Serrano, 2024).

No hablamos de una idea nueva, dentro de la educación inclusiva, ya en los años 90 apareció este enfoque denominado DUA en el Centro de Tecnología Especial Aplicada (en inglés, CAST). A través de este paradigma se diseña y planifica una propuesta pedagógica basada en la flexibilidad del currículo que huye de modelos homogéneos con el fin de garantizar una educación inclusiva y accesible a todo el alumnado (Cortés *et al.*, 2022). De hecho, como afirma Gordon (2024), este modelo puede contribuir al trabajo de profesores de cualquier nivel y cualquier asignatura, pudiendo ser aplicado en cualquier experiencia de aprendizaje o contexto, a cualquier edad, desde el inicio del aprendizaje de la lectoescritura al cálculo avanzado.

Este enfoque está compuesto por 3 principios: proporcionar múltiples formas de implicación (Principio III), proporcionar múltiples formas de representación (Principio I) y proporcionar múltiples formas de acción y expresión (Principio II) (Alba Pastor, 2018; CAST, 2011). Al respecto del principio III, es decir, proporcionar múltiples formas de implicación, se aborda considerando dos dimensiones. Por una parte, se tiene en cuenta el aspecto externo, que estaría relacionado con el esfuerzo, el interés, las distracciones, el feedback, el establecimiento de apoyos y niveles de desafíos. Por otra, se considera un aspecto interno, que estaría vinculado con estrategias personales de autoevaluación, capacidades metacognitivas y capacidad de reflexión (Blanco García *et al.*, 2016). En cuanto al principio I, referido a proporcionar múltiples formas de representación, está relacionado con el procesamiento de la información. Así pues, se focaliza en garantizar que todo el alumnado pueda acceder a la información, de manera que pueda construir su aprendizaje, puesto que no hay una manera única que sea óptima para todo el alumnado en cuanto a cómo ha de ser presentada la información (Alba Pastor, 2019). Finalmente, en cuanto al principio II relativo a proporcionar múltiples formas de acción y expresión, cada estudiante tiene sus propias habilidades para expresar lo que sabe, no habiendo una única forma de expresar

su conocimiento (Espada-Chavarria *et al.*, 2023). Por lo cual, este principio está vinculado al hecho de aportar diferentes opciones para la interacción física, para la comunicación y la expresión, y para las funciones ejecutivas (Blanco García *et al.*, 2016).

Estos principios, a su vez, se conforman de varias pautas y puntos de verificación (llamados también consideraciones) cada uno de ellos (Alba Pastor, 2019), que contribuirán a la planificación docente y a su implementación en las aulas, siendo todos ellos (principios, pautas y puntos de verificación), de relevancia para el análisis de normativa aquí planteado. Las pautas funcionan como un marco de acción, refiriéndose a estrategias que el profesorado puede aplicar para hacer los currículos accesibles para todo el alumnado, permitiendo la creación de contextos de aprendizaje sin barreras que dificultan el aprendizaje. En particular, el modelo cuenta con nueve pautas, vinculadas a los 3 principios anteriormente señalados (tres por cada principio). Así mismo, cada pauta incorpora los puntos de verificación que, como señalan Blanco García *et al.* (2016), es importante mencionar que se trata de sugerencias y referentes, no listas de control.

Cabe señalar que, debido al interés suscitado en los últimos años por el modelo, se han ido desarrollando diversidad de estudios centrados en varios puntos de interés. Podemos encontrar, por una parte, estudios relacionados con las opiniones y percepciones al respecto del DUA por parte del profesorado, así como las barreras y dificultades que perciben (Herrera Maldonado *et al.*, 2024; Sánchez Mendías *et al.*, 2025). Por otra, se localizan estudios sobre la formación docente en relación con este modelo (Romero-Tena *et al.*, 2025; Sánchez-Serrano, 2022), así como propuestas o experiencias de aplicación en el aula de estos principios con estudiantes (Luengo-Mai *et al.*, 2024; Martín-del-Pozo, 2022). Así mismo, se localizan revisiones sistemáticas de literatura o scopings reviews centradas en DUA y su relación con otras aristas educativas (Chavez Taipe, *et al.* 2025; De la Fuente-González *et al.*, 2025; Gómez Martín & Cruz Cruz, 2025; Lourenço *et al.*, 2025).

En esta línea, se propone que la implementación del DUA como herramienta para garantizar la inclusión, debe formar parte de las políticas educativas, lo que conlleva una inversión en recursos humanos y materiales. De la misma forma, debe incluirse en los planes de estudio de la formación inicial docente, de modo que les capacite y entrene en materia de inclusión. Dentro del contexto escolar, el DUA debe ser seña de identidad del Proyecto Educativo de la institución. Sólo así, existirá un compromiso real y objetivo con la inclusión educativa. En estos momentos, la inclusión es una aspiración más que una realidad de los sistemas educativos. Aun así, cabe señalar que los organismos internacionales en materia de educación se inscriben en el marco de la política social a nivel mundial bajo los principios de inclusión y calidad como piedras angulares de una educación transformadora, y que los documentos que han publicado a lo largo de los años han ejercido influencia en las políticas de los países (Cortés *et al.*, 2021). Por lo tanto, si queremos avanzar hacia una verdadera inclusión educativa, no basta con reconocer el valor del DUA a nivel teórico o institucional; sino lograr que su presencia se materialice en el entramado normativo que regula los sistemas educativos. El respaldo del DUA en dichos textos legitima su aplicación, a la vez que orienta y condiciona su implementación en los centros escolares.

3. Metodología

Como ya hemos planteado, el objetivo general de este trabajo es analizar la atención a la diversidad en los documentos legislativos curriculares de la etapa de Educación Primaria

en las diferentes comunidades autónomas de España, considerando el modelo DUA. Para dar respuesta a este objetivo general, se han planteado los objetivos específicos y preguntas de investigación reflejados en la Figura 2.

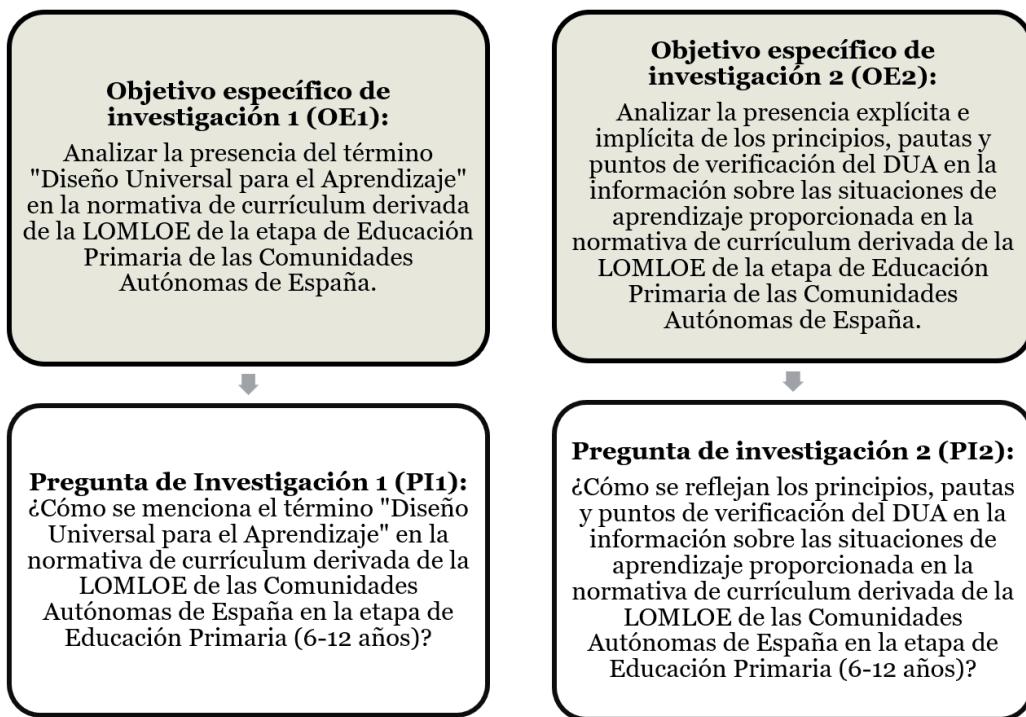


Figura 2. Objetivos específicos y preguntas de investigación.

Para llevar a cabo esta investigación se ha realizado un análisis documental y de contenido centrado en los Decretos que establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en las distintas Comunidades Autónomas. Este enfoque metodológico resulta especialmente adecuado para el estudio de documentos oficiales y normativos, como leyes, reglamentos o proyectos educativos (Colás y De Pablos, 2012, citado en García *et al.*, 2022).

Si bien es cierto que las administraciones educativas han producido una variedad de documentos complementarios para orientar al profesorado en la implementación del DUA —particularmente en lo relativo a su aplicación en las situaciones de aprendizaje—, en este estudio se ha optado por focalizar el análisis exclusivamente en los textos normativos de carácter curricular. Esta decisión responde al planteamiento de Doncel (2008), quien señala la necesidad de delimitar claramente la muestra documental en función de los objetivos del estudio, especialmente cuando se dispone de una gran cantidad de materiales potencialmente relevantes.

En concreto, se han analizado 18 textos normativos autonómicos, así como los correspondientes al territorio de gestión del Ministerio de Educación (Ceuta y Melilla), todos ellos derivados del Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en el marco de la LOMLOE. La localización de estos documentos se ha llevado a cabo a través de los Boletines Oficiales de cada comunidad autónoma y sus respectivos portales educativos institucionales. Al respecto de su análisis, en la Figura 3 y en la Figura 4 se presentan las categorías utilizadas para su análisis.

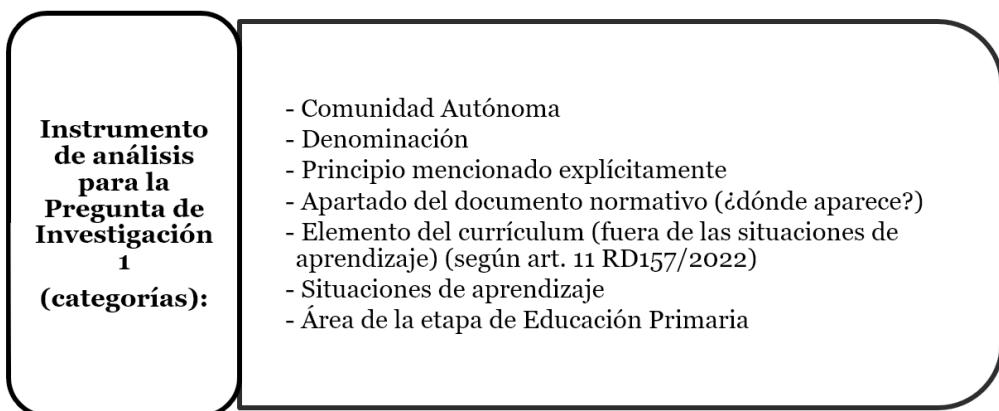


Figura 3. Categorías del instrumento de análisis para la Pregunta de Investigación 1.

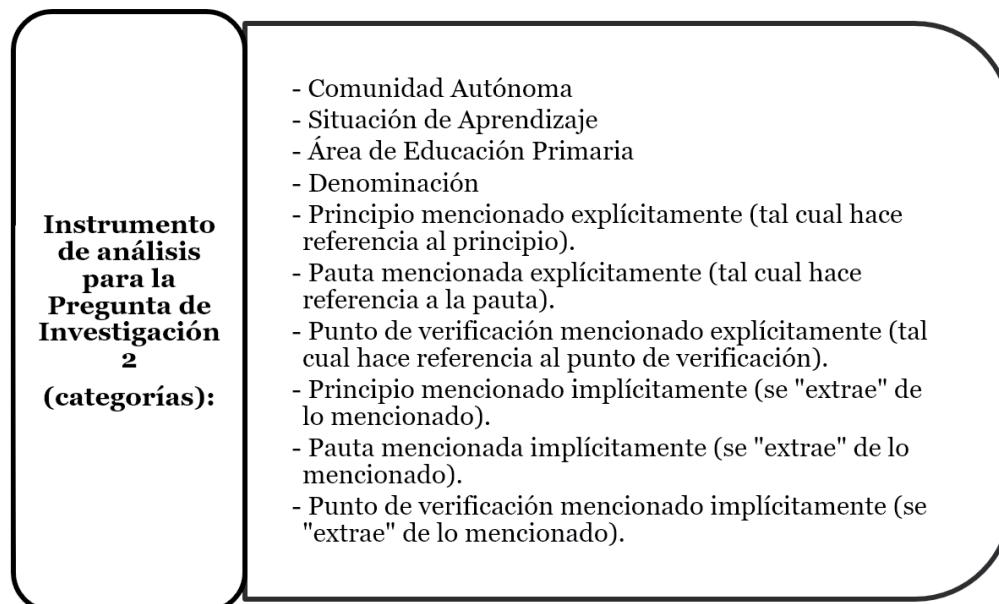


Figura 4. Categorías del instrumento de análisis Pregunta de Investigación 2

Para la extracción de datos, se han diseñado dos instrumentos de análisis: uno para responder a la Pregunta de Investigación 1 (PI1) (véanse las categorías en la Figura 3) y otro para la Pregunta de Investigación 2 (PI2) (ver Figura 4). Ambos instrumentos se fundamentan en la propia normativa analizada, sus características formales, categorías y datos de identificación.

En ambos casos, en primer lugar, se localiza el fragmento analizado de la propia normativa en el que se ha detectado la presencia explícita o implícita relativa al DUA, así como se identifican las Comunidades Autónomas correspondientes a cada decreto. El instrumento para la PI1 incluye categorías sobre la denominación del DUA, elaboradas a partir de una lectura preliminar de los textos normativos y referencias presentes en la literatura, así como los tres principios del modelo DUA. También se analiza la localización del término DUA dentro del documento (preámbulo, articulado o anexos) y su relación con los elementos curriculares establecidos en el artículo 11 del Real Decreto 157/2022.

Se categoriza, además, si el DUA aparece mencionado en situaciones de aprendizaje concretas, en orientaciones generales para su diseño, o si no se menciona. Este punto responde a las diferencias entre normativas que ofrecen ejemplos desarrollados y aquellas que se limitan a directrices generales.

Posteriormente, se abordan las áreas de la etapa de Educación Primaria (según el artículo 18 de la LOMLOE y el artículo 8 del Real Decreto 157/2022) para analizar si la referencia al DUA se distribuye de manera uniforme o focalizada en determinadas áreas.

En cuanto al instrumento para la PI2, este incorpora como elemento específico las pautas y puntos de verificación del modelo DUA 2.2, vigente en el momento de publicación de la LOMLOE y sus desarrollos normativos. Se analiza su presencia, explícita o implícita, a lo largo de los decretos, permitiendo identificar el grado de énfasis en unos principios, pautas y puntos sobre otros. Como comentaremos más adelante con ejemplos, se considera una presencia explícita cuando el principio, la pauta o el punto de verificación son mencionados tal cual, según se establece en el modelo DUA. Por otra parte, se considera una mención implícita si se puede extraer de la información que se aporta sobre las situaciones de aprendizaje alusiones implícitas a dichos elementos (principios, pautas y puntos de verificación).

Finalmente, cabe indicar que el proceso de codificación se realizó de manera manual, a través de la lectura directa de las normativas en formato PDF, asignando las categorías a través de la anotación en los márgenes. Posteriormente, se volcó la información a través sendos formularios (uno para cada pregunta de investigación), lo que permitió organizar los fragmentos textuales en dos bases de datos compartidas por los autores, agrupar categorías y visualizar la frecuencia de aparición de los elementos del DUA en las distintas comunidades autónomas. En este sentido, se utilizaron herramientas de Google Workspace, en particular, Google Forms y Google Sheets (Google LLC), para los formularios y las bases de datos compartidas. Al respecto del análisis de resultados y su presentación a través de figuras se utilizó la herramienta Microsoft Excel, dentro del paquete Microsoft 365 (Microsoft Corporation). En último lugar, con fines de transparencia analítica, se han incorporado a Zenodo las dos bases de datos utilizadas de manera que puedan ser consultados por otros investigadores: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17390559> (correspondiente a la pregunta de investigación 1) y <https://doi.org/10.5281/zenodo.17390691> (correspondiente a la pregunta de investigación 2).

4. Resultados

4.1. Menciones al término «Diseño Universal para el Aprendizaje»

En cuanto a dar respuesta al primer objetivo del estudio, así como a la primera pregunta de investigación, es decir, cómo se menciona el término DUA en la normativa de currículum derivada de la LOMLOE de las Comunidades Autónomas de España, cabe señalar que se localizan a este respecto 144 menciones a dicho concepto en la normativa correspondiente. Como se puede ver en la Figura 5 y Figura 6, la mayor parte de las referencias se encuentran en la terminología «Diseño Universal PARA el aprendizaje» (92 de 144, lo que supone el 63,9 % de las referencias). Le sigue «Diseño Universal DEL aprendizaje» y «Diseño Universal DE aprendizaje» con 18 referencias cada una de las formulaciones (de 144, lo que supone el 12,5 % en ambos casos). Cabe señalar el resultado «Otros - 1» en el que se encuentra la formulación «Diseño de actividades de aprendizaje de acceso universal (DUA)» con 3 menciones en la comunidad autónoma de Galicia y el resultado «Otros

-2» que hace referencia a «Diseño universal (DUA)», con una mención en la Comunidad Valenciana. De este modo, a nivel de nomenclatura, podemos mencionar que las regiones usan de modo generalizado el término correcto, es decir, «Diseño Universal PARA el aprendizaje», puesto que es el resultado más repetido. Ahora bien, hay regiones que en un mismo texto normativo integran dos o, incluso, más terminologías para hacer referencia a dicha cuestión. Véase, por ejemplo, en el caso de Aragón, que presenta 5 menciones utilizando «Diseño Universal PARA el aprendizaje», 3 menciones de «Diseño Universal DE aprendizaje», 12 menciones para «Diseño Universal DEL aprendizaje» y 4 para «DUA» como acrónimo. Es de relevancia que, en un mismo texto normativo, se utilice el mismo término de modo que facilite su comprensión por los educadores, así como su integración en las aulas.

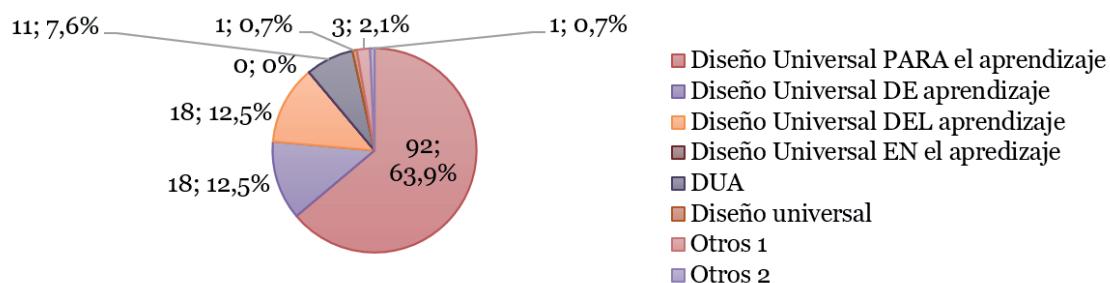


Figura 5. Menciones del término DUA en Decretos de currículo.

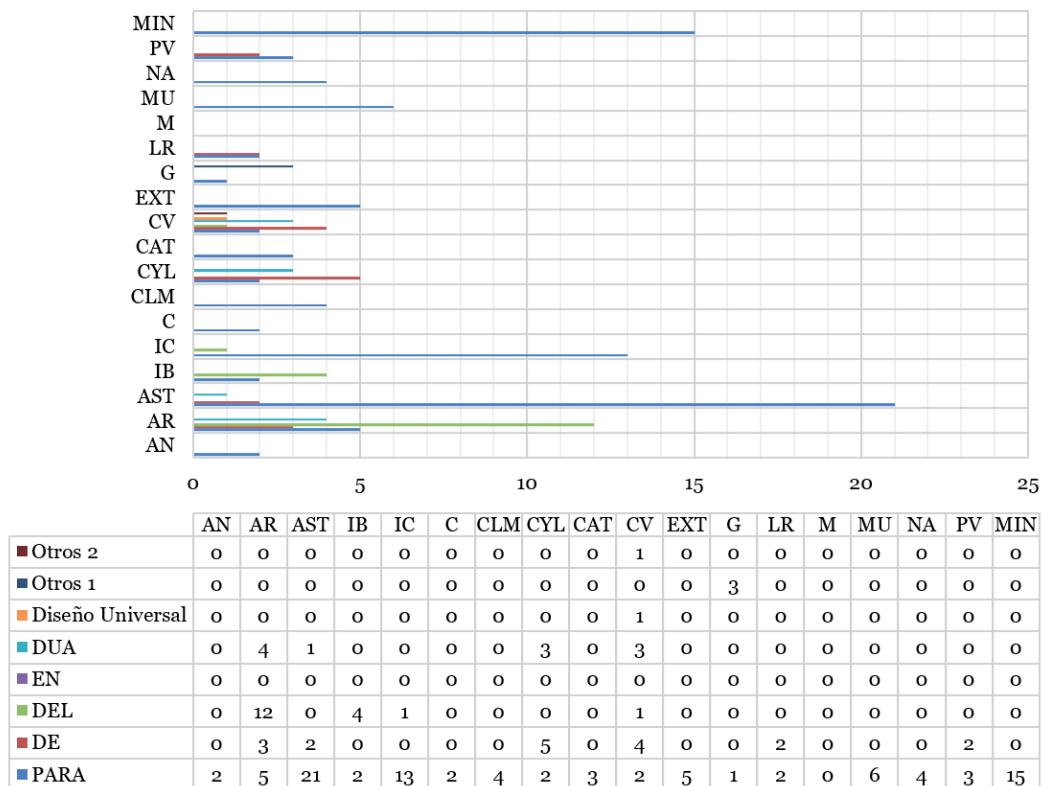


Figura 6. Menciones del término DUA en Decretos de currículo, por Comunidad autónoma. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; M: Comunidad de Madrid; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco; MIN: Territorio Ministerio.

Una vez abordado esto, cabe resaltar otra cuestión. Si bien la integración del DUA se menciona como uno de los principios rectores de la atención a la diversidad en el marco de la LOMLOE, todas las regiones, exceptuando una de ellas, lo menciona de una u otra forma. El caso excepcional, como podemos ver, es la Comunidad de Madrid, en el que en su texto normativo sobre el currículo de Educación Primaria no se menciona en ninguno de los formatos establecidos, ni en otro diferente.

En relación con otras cuestiones sobre la presencia o ausencia del término DUA en dichos textos normativos, podemos verlo en la Figura 7 y en la Figura 8. Como se observa, en términos generales, se menciona el término DUA sin hacer referencia a los principios (125 referencias, 86,8 %) o, en el caso de señalarlos, se mencionan los 3 principios que lo conforman. Así mismo, la mayor parte de menciones se encuentran en los anexos (93 menciones, 64,6 %), en los que se incluye el desglose por áreas curriculares, así como orientaciones o situaciones de aprendizaje explícitas. A este respecto, el término DUA aparece principalmente en relación a otras cuestiones que no están relacionadas con situaciones de aprendizaje (79 referencias, 54,9 %), aunque también hay una buena parte de menciones en el marco de orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje (53 menciones, 36,8 %). En relación con esta cuestión, fuera de la especificación de situaciones de aprendizaje explícitas, se menciona el término DUA en lo que se refiere a los elementos del currículo en relación principalmente con los métodos pedagógicos (45 referencias, 31,3 %). Finalmente, en cuanto a las áreas del currículo establecidas y el desglose sobre el currículo de cada una de ellas, principalmente el término DUA no se utiliza en relación o en el contexto de la explicación de áreas concretas (68 referencias, 47,2 %), si bien si consideramos las áreas, se distribuye alguna mención en todas ellas, siendo en las Lenguas Propias y en las Lenguas Extranjeras donde más menciones se localizan.

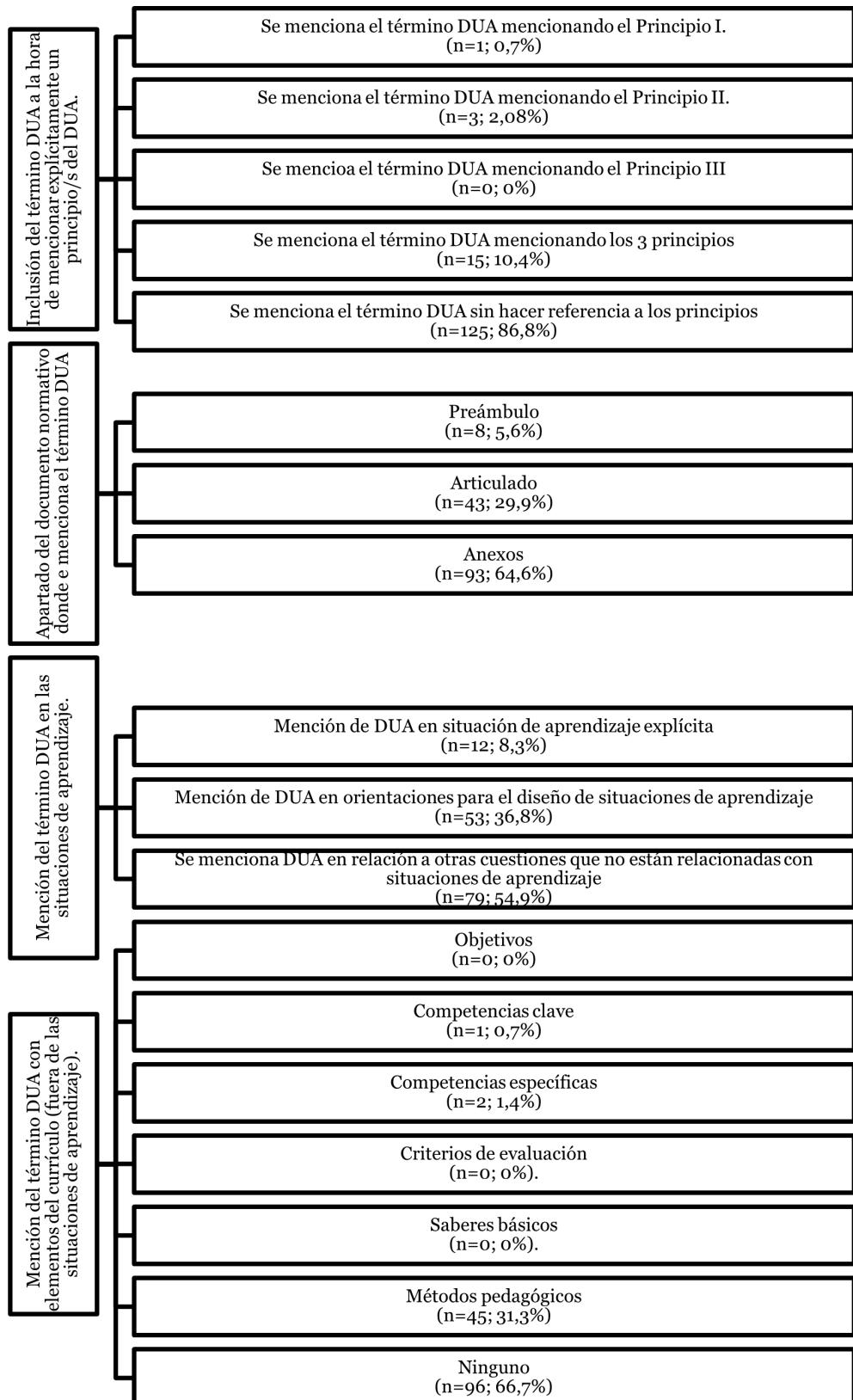


Figura 7. Análisis de la presencia del término DUA en base a categorías de análisis.

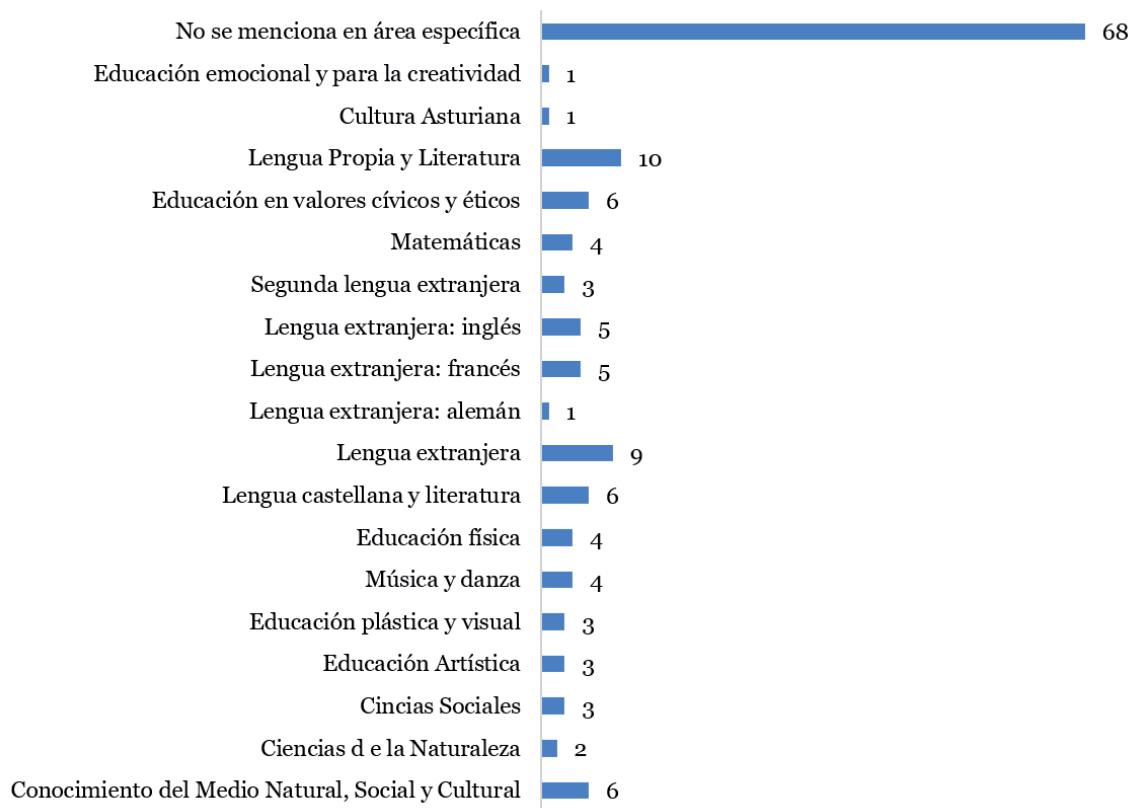


Figura 8. Área de la etapa de Educación Primaria en la que se menciona el término DUA.

4.1. Presencia de los principios, pautas y puntos de verificación del DUA en las situaciones de aprendizaje.

En cuanto a dar respuesta al segundo objetivo del estudio, así como a la segunda pregunta de investigación, es decir, analizar cómo se reflejan los principios, pautas y puntos de verificación (PPVV de aquí en adelante) del DUA en la información sobre las situaciones de aprendizaje proporcionada en la normativa de currículum derivada de la LOMLOE de las Comunidades Autónomas de España, en primer lugar, vamos a analizar la presencia explícita de los principios, pautas y PPVV del DUA. La presencia explícita hace referencia a que el principio, la pauta o el punto de verificación son mencionados tal cual. Por ejemplo, en Castilla y León (Decreto 38/2022) se identifica lo siguiente: «Además, se favorecerá el desarrollo de experiencias sensoriales y emocionales, múltiples formas de acción y de expresión [...]» (p. 48370), aludiendo directamente al Principio II «Proporcionar múltiples formas de acción y expresión». De este modo, en la Figura 9 podemos observar la escasa presencia explícita de los propios principios, solamente siendo reflejados en dos comunidades autónomas, Aragón (se menciona de forma explícita en una ocasión cada uno de los 3 principios) y Castilla y León (se menciona en una ocasión el Principio III, y en dos ocasiones cada uno los Principios I y II), siendo por ello las únicas dos regiones que se reflejan en la Figura. Así mismo, esa misma escasez se refleja en la mención explícita de las pautas y PPVV (por lo que no se aporta tabla ni figura), al no mencionarse en ninguna ocasión en ninguna comunidad alguna de las pautas de forma específica, y, en el caso de los PPVV solamente se menciona de forma explícita en una ocasión el punto 3.2.

«Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellos» en la Región de Murcia.

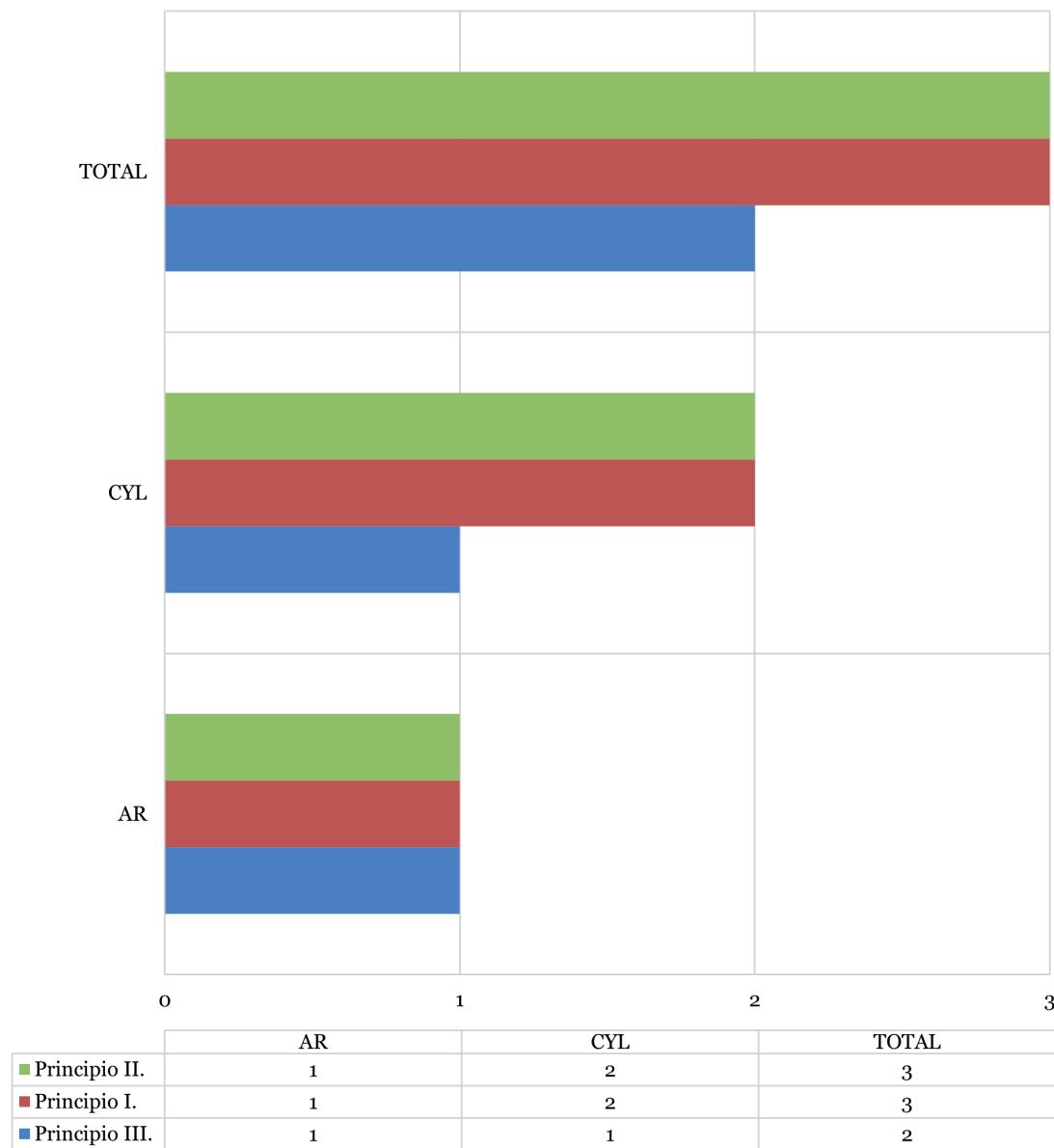


Figura 9. Análisis de la presencia explícita de los principios del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AR: Aragón; CYL: Castilla y León.

Una vez dicho lo cual, nos movemos a la mención implícita de los principios, pautas y PPVV, es decir, si se puede extraer de la información que se aporta sobre las situaciones de aprendizaje alusiones implícitas a dichos elementos. Como ejemplo de lo que entendemos por implícito sería en Castilla y León (Decreto 38/2022) al señalar que «La organización de los espacios y la disposición de los recursos didácticos y tecnológicos en el aula deberán propiciar tanto el trabajo individual como el colaborativo [...]» (p. 48798), lo que implícitamente hace referencia al punto de verificación «8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad». Así pues, en la Figura 10 comenzamos mostrando la mención implícita de los principios (de nuevo, solamente se reflejan en la Figura aquellas

regiones en las que se ha podido localizar un elemento de análisis). En total se localizan 60 menciones implícitas a los principios y como se puede observar el principio mencionado de forma implícita en mayor número de ocasiones es el Principio III sobre la implicación (31 ocasiones, suponiendo el 51,6 % de las referencias implícitas a los principios), seguido por el Principio I relativo a diferentes formas de representación (n=21; 35,0 %) y por último el Principio II sobre diferentes formas de acción y expresión (n=8; 13,3 %). En cuanto a las comunidades autónomas, en la que mayor número de referencias implícitas se localizan es en Extremadura (n=25; 41,6 %), seguido por Aragón (n=12; 20,0 %). Así mismo, en 9 territorios no aparece una mención implícita a ninguno de los 3 principios.

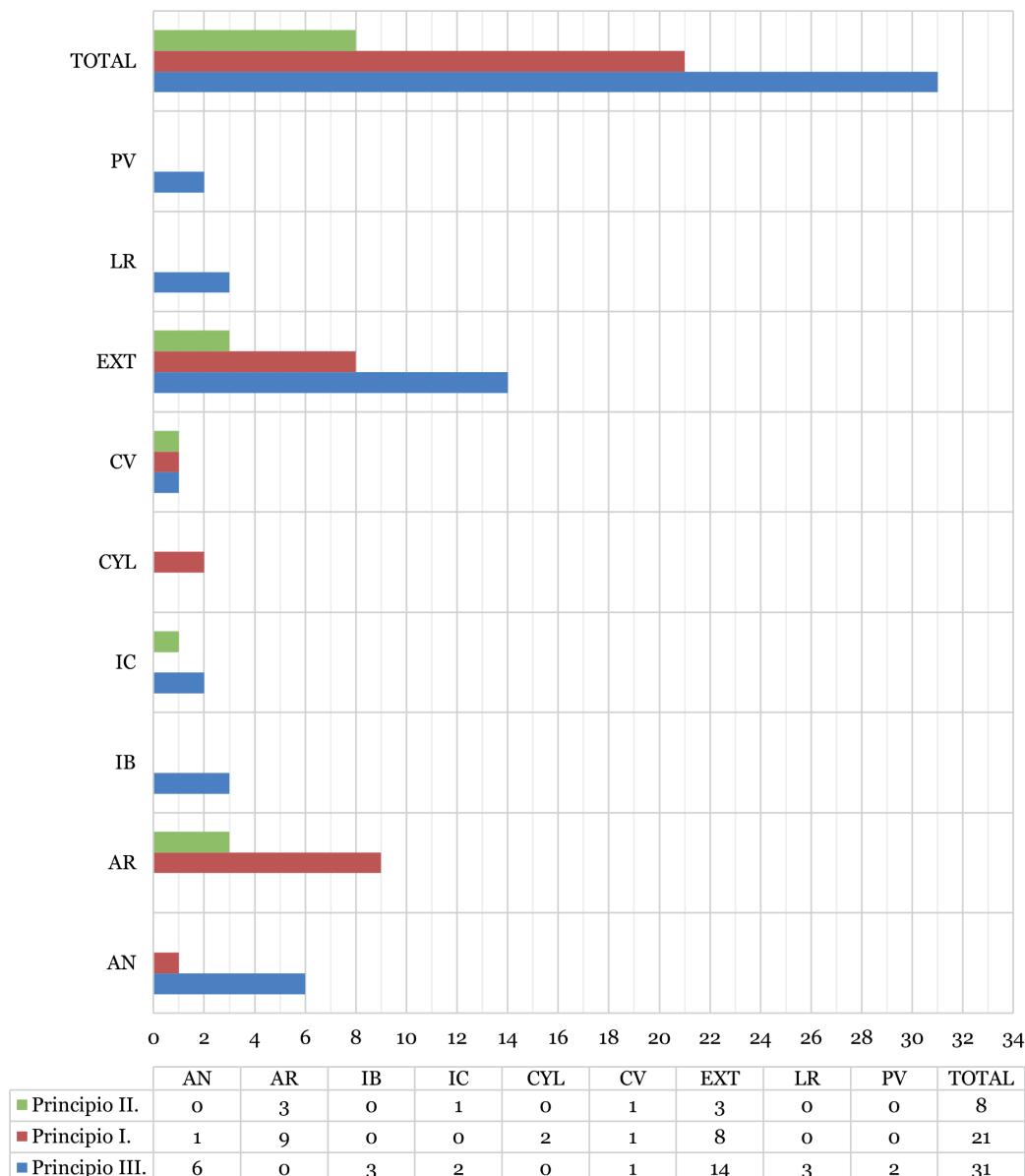


Figura 10. Análisis de las menciones implícitas a los principios del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CYL: Castilla y León; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; LR: La Rioja; PV: País Vasco.

Continuando con las pautas (ver Figura 11), se localizan 74 menciones implícitas, siendo las dos pautas de las que se encuentran más menciones implícitas la pauta 7 «Proporcionar opciones para captar el interés» y 9 «Proporcionar opciones para la auto-regulación» con 27 menciones en ambos casos (es decir, suponen un 36,5 % respectivamente sobre el total de 74 localizadas), siendo de nuevo ambas del Principio III sobre implicación. En cuanto a los territorios (Figura 12), Extremadura es la comunidad en la que se encuentran más menciones implícitas a las pautas, con 25 (33,8 % del total), seguida por Castilla y León con 13 (17,6 % del total). Así mismo, en la normativa de 5 territorios no se han localizado menciones implícitas a las pautas (Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio, por lo que, como en casos anteriores, no se ven reflejados en la Figura 12).

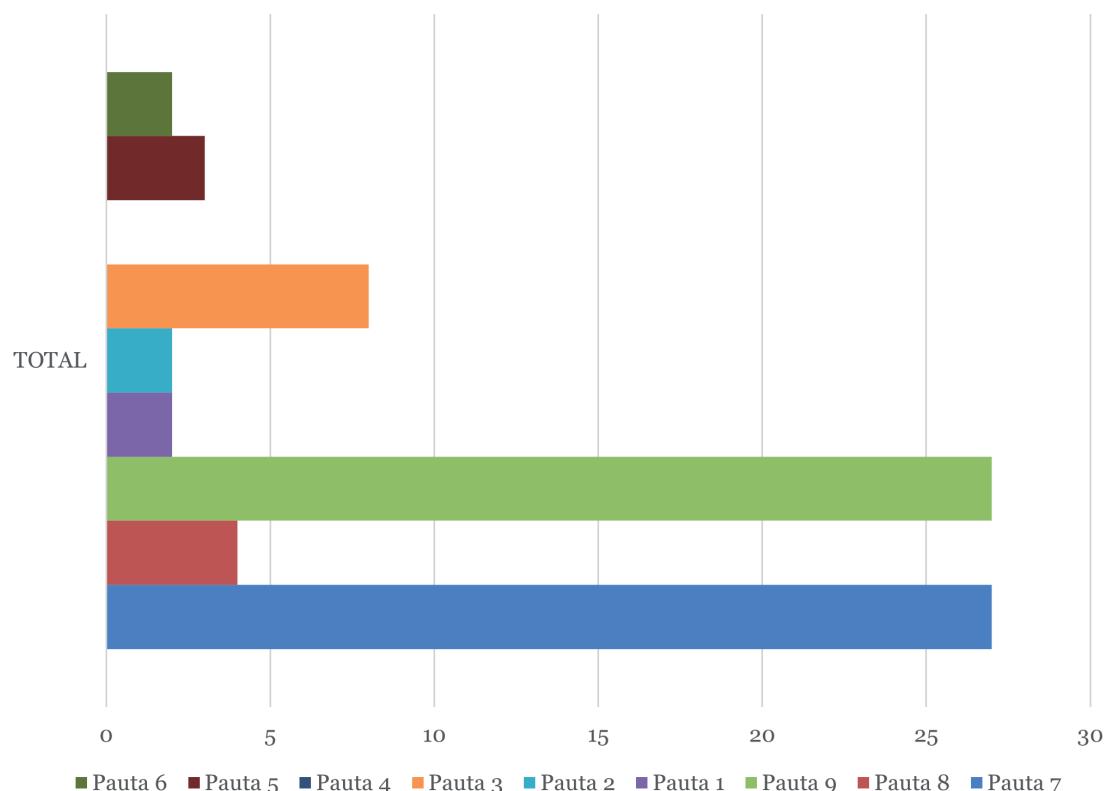


Figura 11. Recuento total de las menciones implícitas a cada pauta del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas.

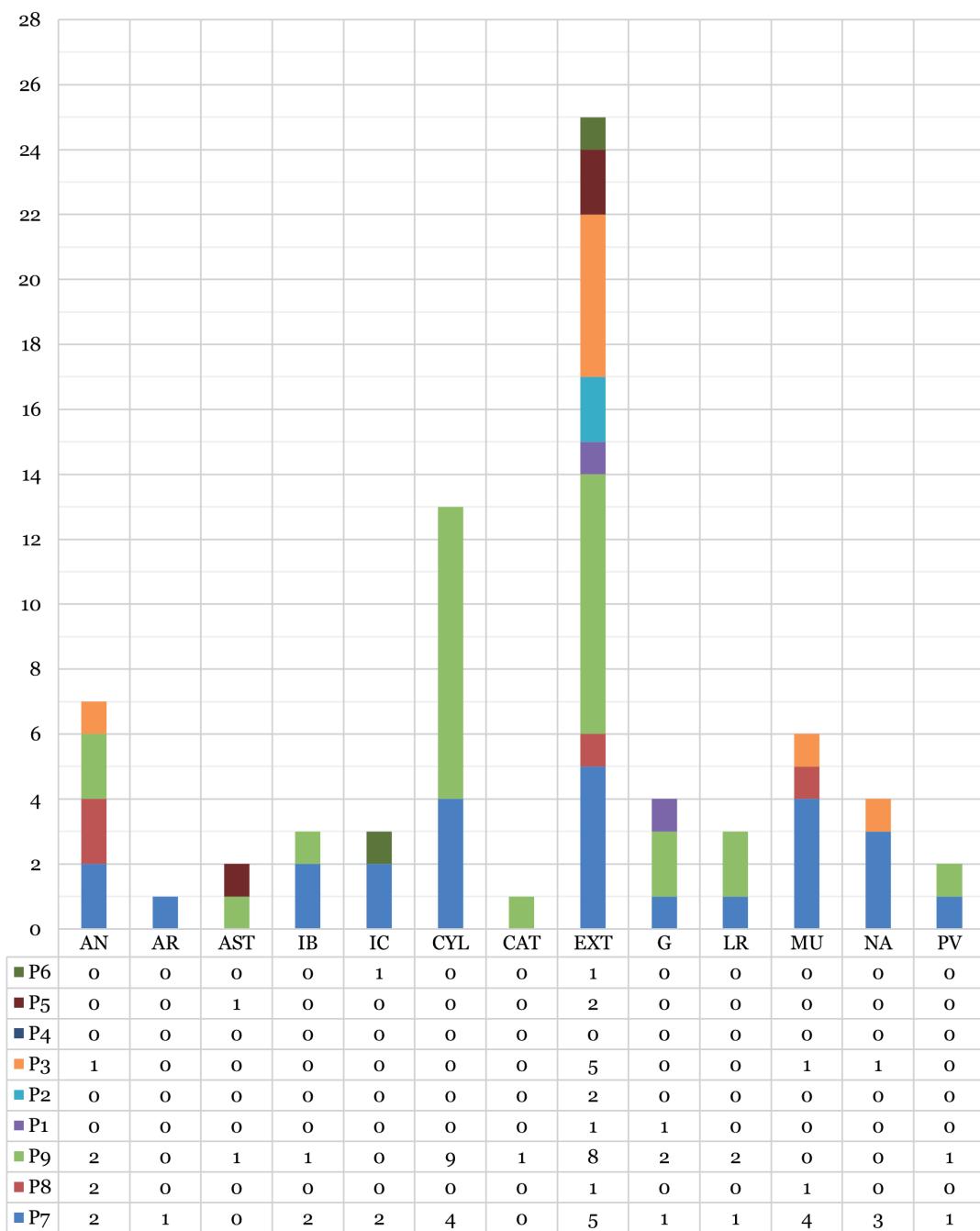


Figura 12. Análisis de las menciones implícitas a las pautas del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco.

Finalmente, en cuanto a los PPVV, se localizan 591 menciones implícitas a ellos, presentándose el desglose en varias Figuras (13-16).

Por una parte, en la Figura 13 se presenta el total de menciones implícitas a PPVV en cada comunidad considerando los PPVV por principios para cada comunidad (se rea-liza el sumatorio de menciones implícitas obteniendo dicho total). En este sentido, para concretizar, en la Figura 14, Figura 15 y Figura 16 se presentan el número de menciones implícitas de forma específica para cada punto de verificación considerando las diferentes regiones (como en casos anteriores, solamente se reflejan en las figuras aquellas regiones que presentan alguna mención).

De este modo, como se observa en la Figura 13, la región que presenta un mayor número de menciones implícitas a los PPVV del modelo DUA se trata de Aragón con 294, lo que supone casi la mitad de las menciones localizadas (49,7 %). Cabe señalar que su orden ECD (ORDEN ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón) que regula el currículo de Educación Primaria es la más extensa de todas las normativas analizadas (cuenta con 594 páginas), presentando el currículo, orientaciones didácticas y metodológicas para cada área, así como para cada área varios ejemplos específicos de situaciones de aprendizaje que los docentes pueden tomar como referente para su aula, especificándose de modo muy detallado (se menciona, entre otras cuestiones, introducción y contextu-alización, objetivos didácticos, descripción de la actividad metodología y estrategias didácticas, atención a las diferencias individuales, recomendaciones para la evalua-ción formativa...). Le sigue Castilla y León con 88 menciones (14,9 % del total), cuyo documento también es de gran extensión (534 páginas, el segundo con más extensión de todas las normativas analizadas) en el que se incluye la concreción del currículo, así como orientaciones metodológicas, orientaciones para la evaluación y varios ejemplos de situaciones de aprendizaje (si bien en este caso son ejemplos expresados de forma más general, frente a lo que acontece con Aragón). Además de lo anterior, podemos ver que hay regiones que no presentan ninguna mención implícita a ningún punto de verificación, como Cantabria, la Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (por lo que no aparecen reflejados en la Figura), así como en otras que se podría indicar que se trata de una ligera mención, casi anecdótica con menos de 10 menciones localizadas (Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, País Vasco).

Si profundizamos en las menciones implícitas a los PPVV considerando los 3 principios, hay una clara preponderancia de las menciones a puntos del Principio III «Proporcionar múltiples formas de implicación» (493 menciones, lo que supone el 83,4 %), frente al Principio I «Proporcionar múltiples formas de representación» (n=58; 9,8 %) y el Principio II «Proporcionar múltiples formas de acción y expresión» (n=40; 6,8 %). De hecho, en el Principio III solamente los 3 territorios que no presentan ninguna mención implícita a los PPVV (Cantabria, Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio) son los mismos que no presentan mención a PPVV de dicho principio, sin embargo, en los otros dos casos, hay regiones adicionales que no presentan menciones a PPVV. En el caso del Principio I, además de los 3 territorios mencionados, se añaden 5 adicionales (Islas Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, y el País Vasco). Por otra parte, en cuanto al Principio II, además de dichos 3 territorios, se añaden 10 (Andalucía, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, y País Vasco).

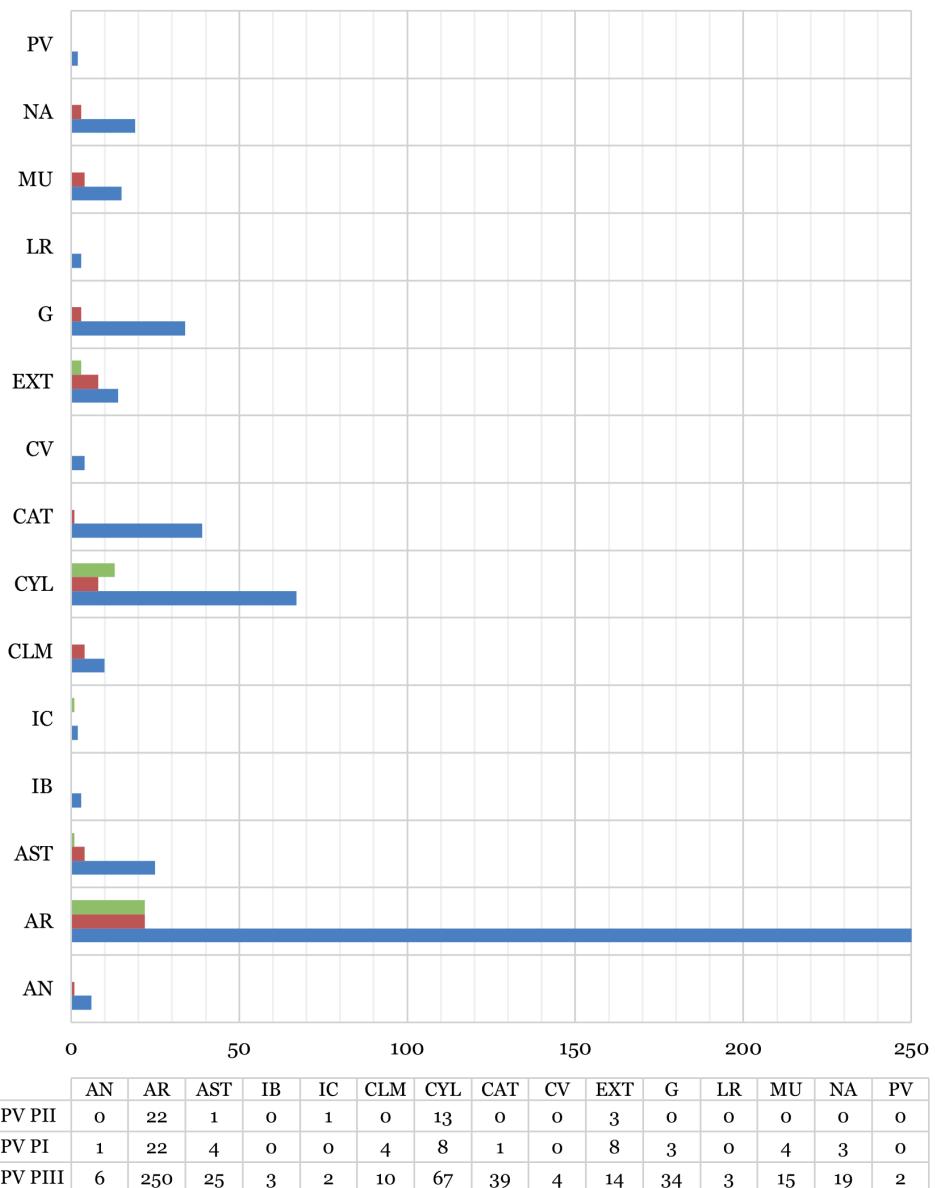


Figura 13. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV, considerando el total por comunidad autónoma y el total en función de los principios del modelo DUA. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco.

Adentrándonos ya de forma concreta en las menciones implícitas a cada punto de verificación (ver Figura 14, Figura 15 y Figura 16), el que ha recibido más menciones de forma implícita se trata del 8.3. «Fomentar la colaboración y la comunidad» del que se han localizado 209 menciones (35,4 % del total de menciones implícitas a PPVV), distribuidas en 9 territorios, pero principalmente, de nuevo, en Aragón (n=125; 59,8 % del total de menciones al P.V. 8.3.). El siguiente punto de verificación del que se han localizado más menciones implícitas se trata del 7.2. «Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad» con 109 menciones implícitas (18,4 % del total de menciones implícitas a PPVV) distribuidas también entre 9 territorios, siendo, de nuevo, en Aragón (n=55; 50,5 % del total de menciones al P.V. 7.2). Así mismo, el siguiente con más menciones

localizadas es el P. V. 9.3. «Desarrollar la autoevaluación y la reflexión» con 107 menciones implícitas (18,1 % del total de menciones implícitas) distribuidas entre 13 territorios, siendo de nuevo Aragón en la que más se ha localizado (n=49; 45,8 % del total de menciones al P.V. 9.3.). De nuevo, como hemos mencionado previamente, el Principio III es el más mencionado de forma implícita, al ser 3 de sus PPVV los más localizados, siendo cada uno de ellos de una pauta diferente (Pauta 8 «Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia»; Pauta 7 «Proporcionar opciones para captar el interés»; y Pauta 9 «Proporcionar opciones para la autorregulación»).

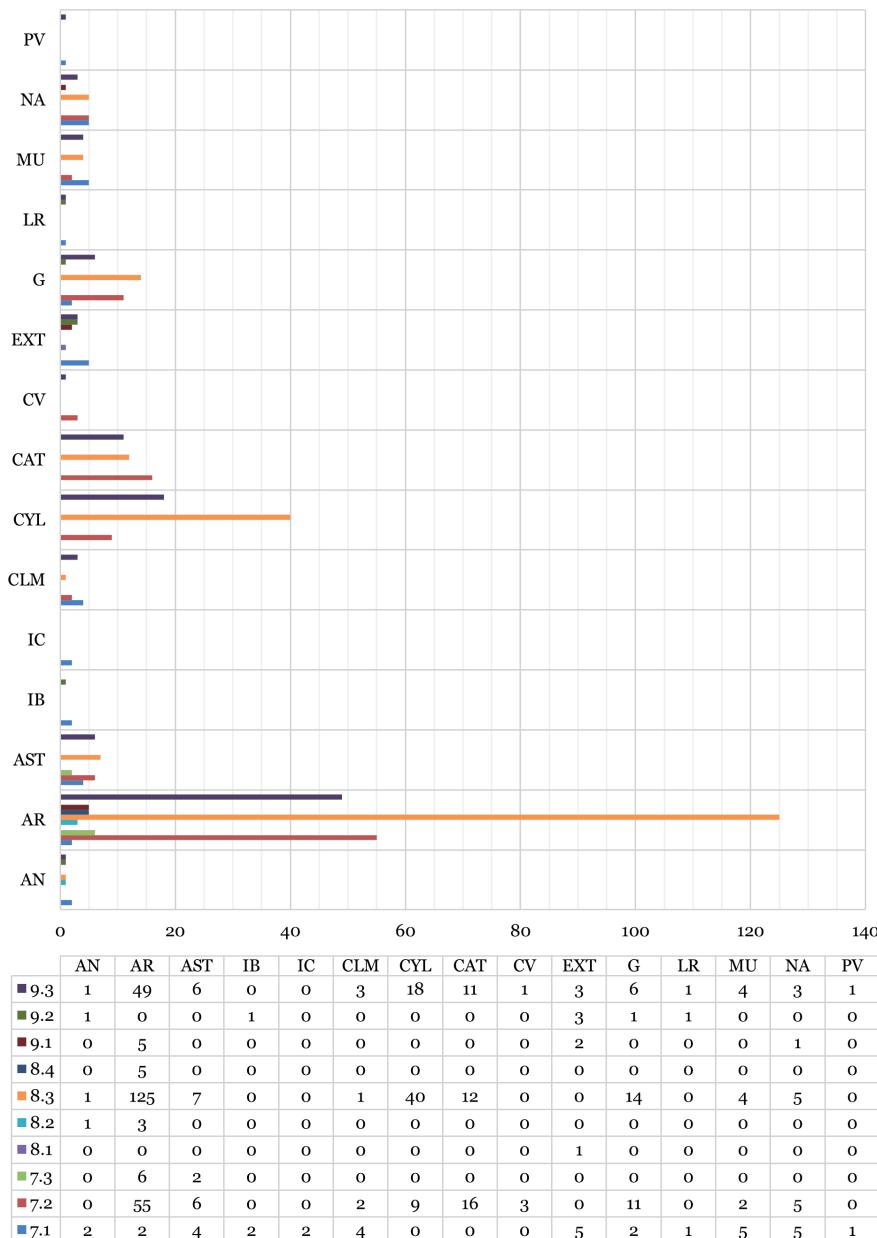


Figura 14. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV del Principio III del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; IB: Islas Baleares; IC: Islas Canarias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; CV: Comunidad Valenciana; EXT: Extremadura; G: Galicia; LR: La Rioja; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco.

Es de relevancia destacar los PPVV de los que se han localizado más menciones implícitas en los Principios I y II. Del I (Figura 15), el punto de verificación del que se han localizado más menciones implícitas ha sido el 3.1. «Activar los conocimientos previos» con 29 menciones (50 % sobre el total a PPVV del Principio I).

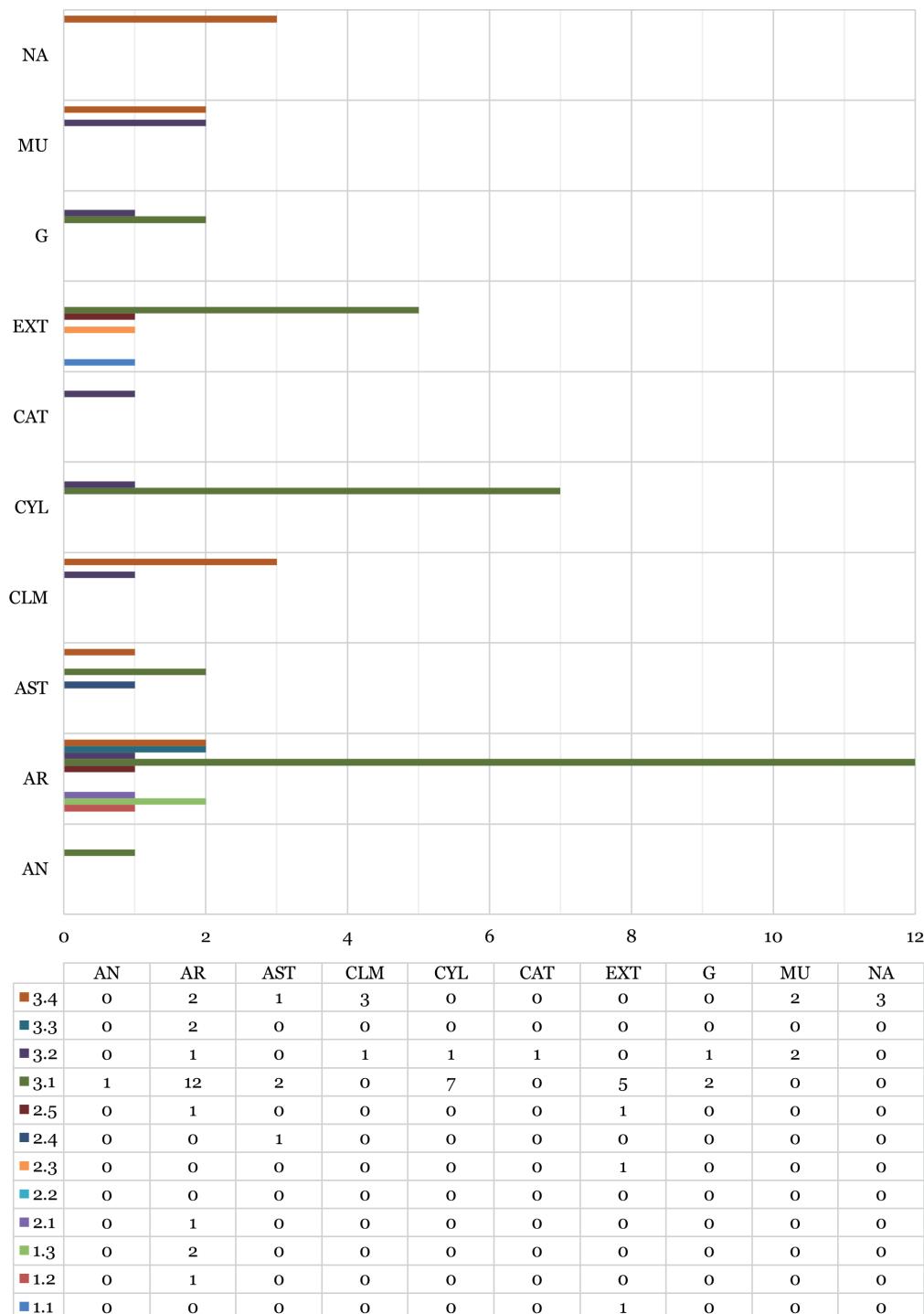


Figura 15. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV del Principio I del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AN: Andalucía; AR: Aragón; AST: Principado de Asturias; CLM: Castilla-La Mancha; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; EXT: Extremadura; G: Galicia; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra.

En cuanto al Principio II (Figura 16), el punto de verificación del que se han localizado más menciones implícitas ha sido el 5.3. «Definir competencias con niveles de apoyo graduados para la práctica y ejecución» con 12 menciones (30 % del total de menciones a PPVV del Principio II). Si bien, el punto de verificación 5.2. «Usar múltiples herramientas para la construcción y la composición» se presenta mencionado implícitamente en 11 ocasiones (27,5 % del total de las menciones a PPVV de este principio).

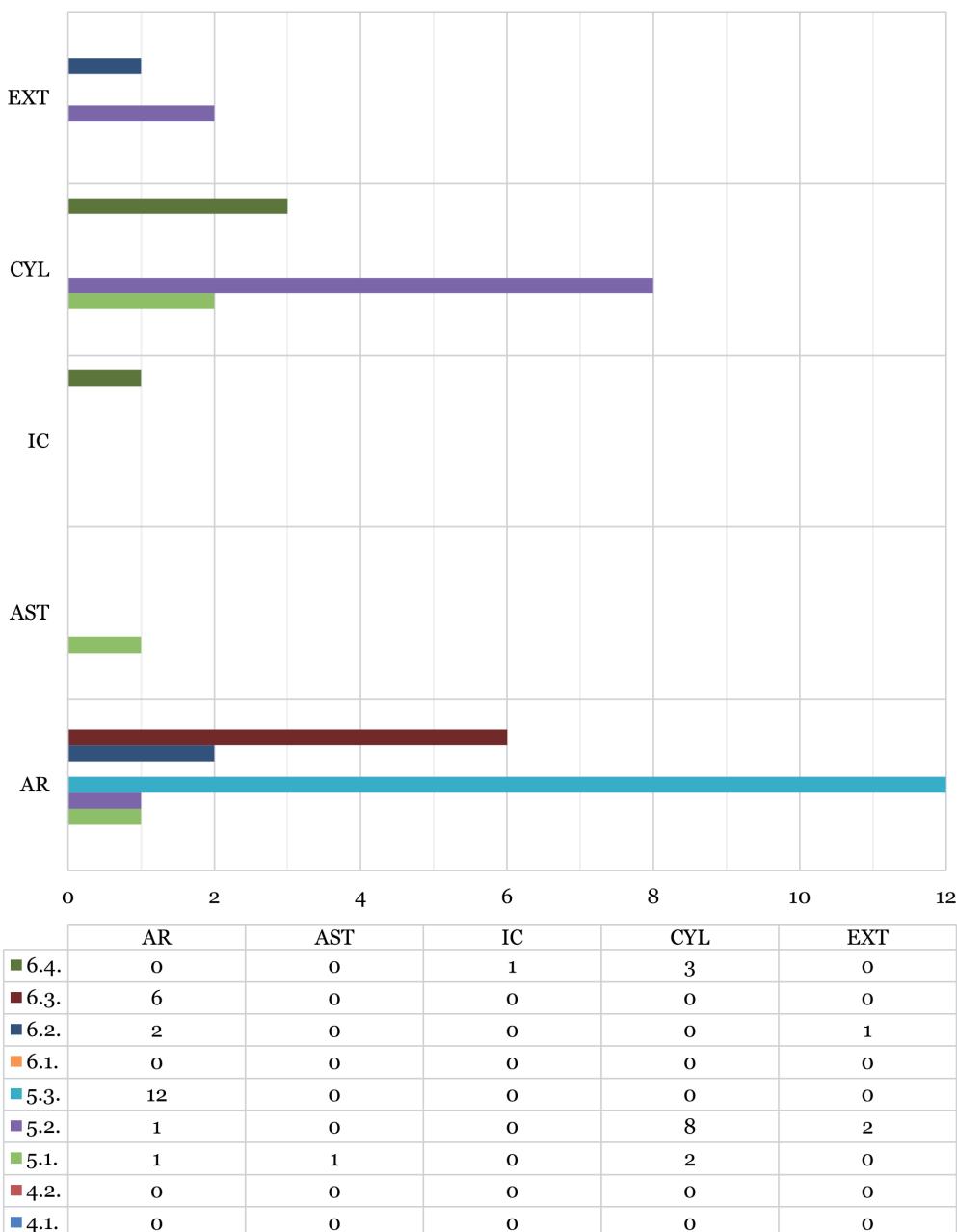


Figura 16. Análisis de las menciones implícitas a los PPVV del Principio II del modelo DUA en las normativas de las comunidades autónomas. Nota. AN: Andalucía; AST: Principado de Asturias; IC: Islas Canarias; CYL: Castilla y León; CAT: Cataluña; EXT: Extremadura.

Antes de finalizar con las menciones implícitas a los PPVV considerando los territorios, es posible señalar que, mientras que en cuanto al Principio III, se ha localizado alguna mención implícita a todos en algún territorio, no es el caso para los Principios I y III. En cuanto al Principio I, solamente uno de los PPVV no ha sido localizado con ninguna mención implícita en ningún territorio (P.V. 2.2 «Clarificar la sintaxis y la estructura»), mientras que en el Principio III esto acontece con 3 de ellos (P.V. 4.1. «Variar los métodos para la respuesta y la navegación», 4.2. «Optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo», y 6.1. «Guiar el establecimiento de metas»).

5. Discusión y conclusiones

El DUA se plantea como un marco de referencia sobre cómo pensar la enseñanza para que sea inclusiva, considerando la variabilidad y la diferencia para responder a todo el alumnado; como una forma de entender la educación que ayude a los docentes a reflexionar sobre su desempeño, analizando los diseños curriculares y las prácticas que desarrollan en sus aulas y en los centros, con el fin de identificar si con ellos están generando barreras para algunos alumnos (Yépez *et al.* 2025). En este sentido, en este estudio se ha tratado de dar respuesta a varios objetivos relativos a dicho modelo en relación a la normativa de currículum derivada de la LOMLOE para la etapa de Educación Primaria en las comunidades autónomas de España. Al respecto del objetivo 1, se ha analizado la presencia del término «Diseño Universal para el Aprendizaje» concluyendo que se utiliza diferente terminología para hacer referencia al DUA, utilizando en la mayor parte de las ocasiones el término correcto, si bien se encuentran otras variantes como «Diseño Universal DEL aprendizaje», «Diseño Universal DE aprendizaje» o «Diseño de actividades de aprendizaje de acceso universal (DUA)». Incluso hay regiones que en un mismo texto normativo integran dos o, incluso, más terminologías para hacer referencia a dicha cuestión. Se hace necesario el uso del término correcto, para una mejor comprensión y coherencia. Si bien la propia LOMLOE (LOE-TC) en su artículo 4 utiliza el término «Diseño universal de aprendizaje», aunque en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se utiliza de forma correcta, lo que ha podido generar confusión a la hora del desarrollo normativo a escala autonómica. Así mismo, si bien la integración del DUA se menciona como uno de los principios rectores de la atención a la diversidad en el marco de la LOMLOE, todas las regiones, exceptuando una de ellas (Comunidad de Madrid), lo menciona de una u otra forma. Además, cabe señalar que el término DUA aparece principalmente en relación a otras cuestiones que no están relacionadas con situaciones de aprendizaje, aunque también hay una buena parte de menciones en el marco de orientaciones para el diseño de situaciones de aprendizaje. Así mismo, cabe señalar que, en cuanto a los elementos del currículo, la mención al término está en relación principalmente con los métodos pedagógicos. Esto está en la línea con el hecho de que el modelo DUA está estrechamente relacionado con la metodología que se utiliza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspecto que coincide con la visión que manifiestan muchos autores, para los que el DUA es considerado como: una herramienta inclusiva, una guía metodológica, una metodología inclusiva, un enfoque didáctico y un currículum para todos (Gallegos, 2022). El DUA sitúa el foco de análisis en el propio currículum y proporciona al profesorado un marco de referencia desde el que diseñar propuestas didácticas libres de barreras para el aprendizaje en la mayor medida posible (Sánchez-Serrano, 2024). A su vez, en cuanto a las

áreas del currículo establecidas y el desglose sobre el currículo de cada una de ellas, principalmente el término DUA no se utiliza en relación o en el contexto de la explicación de áreas concretas si bien si consideramos las áreas, se distribuye alguna mención en todas ellas, siendo en las Lenguas Propias y en las Lenguas Extranjeras donde más menciones se localizan. De hecho, se han localizado multitud de experiencias sobre la implementación de los principios DUA en las áreas lingüísticas (Camacho Villa y Cubillos Luna, 2019; Eichhorn *et al.*, 2019; Fernández Portero, 2017), así como se han mostrado estrategias y recursos (Fernández Portero, 2018; Martín-del-Pozo, 2022; Rivera *et al.*, 2025) destacando su relevancia para la inclusión del alumnado, y, así pues, su aprendizaje.

En lo que respecta al objetivo 2, se ha analizado la presencia explícita e implícita de los principios, pautas y PPVV del DUA en la información sobre las situaciones de aprendizaje proporcionada en la normativa de currículum derivada de la LOMLOE de la etapa de Educación Primaria de las Comunidades Autónomas de España. Como hemos visto, es escasa la presencia explícita del DUA en dichas normativas, ya sea los principios, las pautas o los PPVV que la componen. En cuanto a la presencia implícita, sí se han podido localizar un mayor número de elementos, sobre todo relativos a los PPVV, encontrándonos, aun así, con bastante disparidad en función de la comunidad autónoma. En algunas comunidades se localiza una gran presencia de estos elementos, como, por ejemplo, Aragón, donde se han localizado casi la mitad de las menciones implícitas a estos, u otras como Castilla y León en la que se han localizado algo más de 1 de cada 10 menciones del análisis realizado. Sin embargo, otras regiones no presentan ninguna mención implícita a ningún punto de verificación, como Cantabria, la Comunidad de Madrid y el territorio gestionado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, así como en otras que se podría indicar que se trata de una ligera mención, casi anecdótica con menos de 10 menciones localizadas (Andalucía, Islas Baleares, Canarias, Comunidad Valenciana, La Rioja, País Vasco).

En cuanto a la distribución de los elementos localizados por principios, el Principio III es el más localizado. La implicación y motivación del alumnado es relevante para el proceso de enseñanza-aprendizaje, como se ha señalado en diferentes estudios (Anjomshoa y Sadighi, 2015; Molina-Carmona y Llorens-Largo, 2020). El modelo del DUA incorpora uno de sus principios relacionado con ello, resaltando la necesidad de proporcionar diferentes opciones al alumnado para captar el interés, mantener el esfuerzo y la persistencia, así como proporcionar opciones para la autorregulación del alumnado. Su importancia y su enraizamiento en la concepción metodológica de la enseñanza se ha visto reflejado en el análisis planteado, en donde el Principio III del DUA es aquel que ha preponderado en los análisis realizados en las normativas de currículo.

En este sentido, en particular, las menciones implícitas suelen aglutinarse alrededor de dicho principio en torno a los PPVV relacionados con fomentar la colaboración y la comunidad, el desarrollo de la autoevaluación y la reflexión, y optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad para el alumnado. En el marco de la colaboración, el aprendizaje colaborativo y cooperativo en las aulas ha sido destacado como metodología activa destacada con múltiples beneficios, tales como el fomento de una mayor participación y compromiso de los estudiantes en su propio aprendizaje. Estas metodologías promueven la construcción activa del conocimiento, la colaboración entre los estudiantes y el desarrollo de habilidades prácticas, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real (Gutiérrez *et al.*, 2023). A este respecto, podemos destacar como uno de los beneficios es la inclusión del alumnado, resaltada en textos como Díez y Sánchez

(2015) y Márquez & García (2022). Por otra parte, la participación de la comunidad en las aulas y en los espacios de aprendizaje tiene un impacto positivo en diferentes aspectos del rendimiento y del desarrollo académico del alumnado pues promueven prácticas inclusivas y no segregadas. Es una de las estrategias que ha demostrado generar mejores resultados en el aumento del aprendizaje por parte del alumnado, así como también ha provocado una mejora en la cohesión social. Esta realidad mejora los aprendizajes del alumnado, las habilidades relacionadas con las actividades escolares y al mismo tiempo, el aumento de los diálogos y de la comunicación entre familia y escuela ayuda a resolver tanto problemas académicos como de comportamiento (Soriano Escuder *et al.*, 2022).

En lo que respecta a la autoevaluación y la reflexión del alumnado, posibilita el aumento en la toma de conciencia sobre su proceso de aprendizaje, el aprendizaje motivado por la visión de sus compañeros, el fomento de la interacción entre el alumnado, el aumento de confianza en el sistema de evaluación, junto con una ligera mejora de su rendimiento académico. Probablemente, ello puede estar asociado al desarrollo de su capacidad de autorreflexión. Además, se ha observado un desarrollo de sus habilidades y competencias de carácter transversal, especialmente, la comunicación efectiva, el pensamiento crítico y el aprendizaje autorreflexivo (González y Mengual, 2023). Finalmente, hacer el aprendizaje relevante para el alumno, así como su valor y llevar a cabo actividades auténticas favorece que los estudiantes aprendan con independencia a identificar necesidades y resolver problemas con mente abierta (Pérez *et al.*, 2021).

Sin embargo, si nos centramos en PPVV que no han recibido ninguna mención implícita en ninguna de las regiones, nos encontramos con cuestiones tan relevantes como clarificar la sintaxis y la estructura, optimizar el acceso a las herramientas y los productos y tecnologías de apoyo, y guiar el establecimiento de metas. Clarificar la sintaxis y la estructura de los textos es fundamental para la comprensión de ellos por parte del alumnado, lo que puede realizarse, por ejemplo, a través de diagramas de flujo (Geva, 1985) o a través de la enseñanza de estrategias (León, 1991). En cuanto a las tecnologías de apoyo, es de relevancia apostar por ellas, pues contribuyen al adecuado desenvolvimiento del estudiante, permitiéndole compensar alguna limitación en los diferentes contextos (escuela, hogar, sociedad), siendo beneficiosas para el propio alumnado, pero también para los familiares, docentes y compañeros de aula (Cubillos-Bravo y Avello-Sáez, 2022). Por su parte, las metas permiten orientar el aprendizaje, guían el camino a seguir, pero el alumnado presenta metas muy heterogéneas, por lo que se vuelve fundamental ayudar al estudiantado a definir metas específicas, que puedan ser alcanzables, así como que supongan un desafío a corto plazo (Cuesta-Arquelladas y Ayllón-Salas, 2024). Ahora bien, si tenemos en cuenta el principio que ha presentado menos referencias implícitas a sus PPVV, se trata del Principio II relativo a acción y expresión, siendo necesario más abordaje sobre dicha cuestión debido a sus beneficios, ya que proveer a los estudiantes con diferentes formas de expresión puede contribuir, incluso, al desarrollo de su competencia emocional (Cruz Cruz, 2014).

De este modo, a partir de los hallazgos obtenidos, podemos mencionar varias recomendaciones orientadas a la mejora de las políticas educativas y curriculares. En primer lugar, como hemos podido ver, hay baja presencia de menciones explícitas a los principios, pautas y puntos de verificación. Por ello, se considera necesario reforzar la incorporación explícita de ellos en las normativas curriculares, de manera que su aplicación en los procesos educativos no dependa únicamente de la interpretación docente. En segundo lugar, como ya hemos mencionado, hay puntos de verificación escasamente mencionados (o, inclusive,

no mencionados) de forma implícita, de modo que es necesaria su inclusión para dar una mejor respuesta educativa a todos los estudiantes, contribuyendo a prácticas más inclusivas. A este respecto, anteriormente hemos visto ejemplos tan relevantes como clarificar la sintaxis y la estructura, o guiar el establecimiento de metas. En tercer lugar, se recomienda una mayor coherencia interterritorial, siempre respetando el marco de autonomía de las regiones, de modo que se fomenten referentes comunes para garantizar el derecho a una educación inclusiva en todo el territorio nacional.

Dicho lo cual, podemos señalar como limitaciones del estudio la disparidad en la composición de las propias normativas a la hora de hacer el análisis de las orientaciones al respecto de las situaciones de aprendizaje. Mientras que algunas comunidades solamente dan orientaciones generales para las situaciones de aprendizaje (por ejemplo, Principado de Asturias), otras dan ejemplos medianamente especificados (por ejemplo, Castilla y León) y otras detallan de manera muy específica cada uno de los elementos que las componen (por ejemplo, Aragón), lo que puede generar un sesgo a la hora del análisis, al disponer de mayor cantidad de información en unas comunidades frente a otras. Esto nos lleva a decir que, si bien hay comunidades que no incluyen ejemplificaciones de las situaciones de aprendizaje en la propia normativa, sí aportan a sus docentes ejemplos de estas en sus portales de educación. Esto, quizás, ayuda a que los documentos normativos sean más directos y estén más centrados en los propios currículos, dando la oportunidad a los docentes a la consulta de aquellas situaciones de aprendizaje que les resulten de interés o necesarias en base a sus necesidades en los portales, así como permite a las administraciones aportar una fuente de situaciones a sus docentes variada, rica y en constante actualización, más actualización de la que permite una normativa autonómica. De hecho, en algunas de las situaciones de aprendizaje ejemplificadas se hace mención a herramientas digitales y aplicaciones que en cualquier momento pueden cambiar, desaparecer, modificar su modelo de negocio o no estar en consonancia en determinado momento con las directrices sobre protección de datos, más si cabe siendo menores. Como futuro trabajo, podría plantearse el análisis de estas situaciones de aprendizaje aportadas por las administraciones educativas, de manera que nos permita conocer igualmente si el modelo DUA está presente de algún modo, así como aquellos principios, pautas y PPVV mencionados. La inclusión educativa constituye una oportunidad para que todos los estudiantes sean parte de un proceso de enseñanza - aprendizaje que perdure en el tiempo y les permita asumir los retos del presente y del futuro de manera exitosa, incrementa la participación de los estudiantes, favorece el desarrollo de sus habilidades y destrezas; y reduce la discriminación. Esto implica diseñar, aplicar y evaluar estrategias de acomodación o ajuste de ciertos elementos del currículo ordinario, para que pueda ser asimilado en toda la extensión y profundidad posibles y convenientes por cada estudiante (López *et al.*, 2021). En definitiva, que el alumnado perciba los procesos de aprendizaje y participación como un reto apasionante que está a su alcance o, al revés, como una amenaza que tiene que evitar, marcará la diferencia entre inclusión y exclusión en la escuela (Villaescusa Alejo, 2022).

En definitiva, este trabajo aporta una visión sistemática y comparativa sobre cómo los principios, pautas y puntos de verificación del DUA se encuentran incorporados (o ausentes) en las normativas curriculares de educación primaria de las distintas comunidades autónomas españolas. Así pues, su valor radica en ofrecer una radiografía a nivel nacional que permite identificar diferencias regionales, así como distintos niveles de desarrollo en la inclusión del modelo DUA dentro de las políticas educativas autonómicas.

De este modo, el estudio permite visibilizar el grado de alineación entre las normativas y los principios inclusivos del DUA, aportando información de especial relevancia para los responsables de la formulación de políticas educativas. Esto contribuye a la acción y mejora del sistema educativo, al constituir una herramienta de guía y orientación para la toma de decisiones por parte de las administraciones, con el objetivo de fortalecer la incorporación del DUA en futuras revisiones curriculares. Con ello, se favorece la construcción de marcos normativos más equitativos y accesibles, en consonancia con los principios del DUA, así como con una educación inclusiva y de calidad para todas y todos.

6. Agradecimientos

Este artículo es parte del proyecto de I+D+i «El diseño universal para el aprendizaje: aportaciones a las prácticas curriculares y a las culturas inclusiva y digital de los centros» (DUA-INCLUDIG) (ref. PID2020-112530RB-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España) (MCIN/AEI/10.13039/501100011033/).

7. Referencias

- Alba Pastor, C. (2018). Educación inclusiva y enseñanza para todos: el Diseño Universal para el Aprendizaje. En C. Alba Pastor (Coord.). *Diseño Universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 11-18). Morata.
- Alba Pastor, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 6(9), 55-66.
- Anjomshoa, L. y Sadighi, F. (2015). The Importance of Motivation in Second Language Acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 126-137.
- Bernal Agudo, J. L. y Cano Escoriaza, J. (2014). La toma de decisiones en el contexto de un Estado Autonómico. En J. L. Bernal Agudo (Coord.), J. Cano Escoriaza y J. Lorenzo Lacruz. *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (pp. 113-122). Mira editores.
- Blanco García, M., Sánchez Antolín, P. y Zubillaga del Río, A. (2016). El modelo del Diseño Universal para el Aprendizaje: Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba Pastor (Coord.), *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas* (pp. 25-58). Morata.
- Camacho Villa, S. M. y Cubillos Luna, D. R. (2019). El Diseño universal para el aprendizaje como propuesta didáctica para el mejoramiento de la lectura y escritura comprensiva. *Rutas de formación: prácticas y experiencias*, (8), 82-87. <https://doi.org/10.24236/24631388.n.2019.2291>
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0. Wakefield, MA: Center for Applied Special Technology. Traducción al español: Alba Pastor, C., Sánchez Hípolo, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2013). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje, versión 2.0. Recuperado de http://www.educadua.es/html/dua/pautas-DUA/dua_pautas.html

- Chavez Taipe, Y. V., Lozano Lozano, M., y Sánchez Ortega, J. A. (2025). Diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(2), e502004. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12738427>
- Cortés Díaz, M., Arias Gago, A. R., y Ferreira Villa, C. (2022). Perspectiva inclusiva en el currículo de Educación Primaria desde el Diseño Universal para el Aprendizaje: un estudio comparado. *Revista española de educación comparada*, (41), 194–212. <https://doi.org/10.5944/reec.41.2022.31263>
- Cortés Díaz, M., Ferreira Villa, C., y Arias Gago, A. R. (2021). Fundamentos del Diseño Universal para el Aprendizaje desde la perspectiva internacional. *Revista brasileira de educação especial*, 27, e0065. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0065>
- Cruz Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional. (Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal). *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944
- Cubillos-Bravo, R. y Avello-Sáez, D. (2022). Tecnologías de apoyo a la rehabilitación e inclusión. Recomendaciones para el abordaje de niñas, niños y adolescentes con trastornos del neurodesarrollo. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(6), 604-614. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2022.10.003>
- Cuesta-Arquelladas, M. y Ayllón-Salas, P. (2024). Análisis de la motivación en Educación Primaria. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.32457/ejpad.v12i1.2595>
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>
- Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender la diversidad en la universidad. *Aula abierta*, 43(2), 87-93. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.002>
- Doncel, D. (2008). Construcción de identidades colectivas culturales a través del sistema educativo: comunidades autónomas y LOGSE. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 207-241. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7486/7154>
- Eichhorn, M. S., Lowry, A. E. y Burke, K. (2019). Increasing Engagement of English Learners Through Universal Design for Learning. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.01>
- Espada-Chavarria, R., González-Montesino, R. H., López-Bastías, J. L., & Díaz-Vega, M. (2023). Universal Design for Learning and Instruction: Effective Strategies for Inclusive Higher Education. *Education Sciences*, 13(6), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci13060620>

- Fernández Portero, I. (2017). *Estudio empírico sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. Dehesa, Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/10662/6029>
- Fernández Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/319>
- Fuente-González, S. de la., Menéndez Álvarez-Hevia, D. y Rodríguez-Martín, A. (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 113-128. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09>
- Gallegos Navas, M. (2022). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Revista Ecos De La Academia*, 7(14), 16. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i14.621>
- García Fuentes, O., Raposo Rivas, M., y Martínez Figueira, M. E. (2022). STEAM en Educación Infantil: un análisis de contenido del currículum oficial. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 505-524. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21571>
- Geva, E. (1985). Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 45-66. <https://doi.org/10.1080/02103702.1985.10822084>
- Gómez Martín, M. y Cruz Cruz, P. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje como enfoque inclusivo en el objetivo 4 de desarrollo sostenible: revisión sistemática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (47), 47-67. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.03
- González Romero, J. A. y Mengual Cuquerella, J. (2023). Una experiencia de evaluación por pares y autoevaluación combinada con finalidad formativa y sumativa. En *IN-RED 2023: IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 460-473). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16672>
- Gordon, D. (Ed.) (2024). *Universal Design for Learning: Principles, Framework, and Practice*. CAST.
- Gutiérrez Curipoma, C. N., Narváez Ocampo, M. E., Castillo Cajilima, D. P., y Tapia Peralta, S. R. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: implicaciones y beneficios. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 7(3), 3311-3327. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6409
- Herrera Maldonado, C. E., Pajuña Collay, A. G., Lunavictoria Mancheno, F. M., Jiménez Rosero, N. C., y Espinoza Rodríguez, L. P. (2024). Implementación del diseño universal del aprendizaje (DUA) en el aula: estrategias para atender la diversidad de estilos de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(5), 6987-7018. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14120

- León, J. A. (1991). Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. *Journal for the Study of Education and Development*, 14(56), 77–91. <https://doi.org/10.1080/02103702.1991.10822316>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020, 30 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, 340, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>
- López, J., Maurera, S., Serrano, V., y Yaguana, Y. (2021). La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar. *Revista Cognosis*, 6(EE1), 65-80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>
- Lourenço, C., Ben Rakaa, O., Bassiri, M., y Lotfi, S. (2025). Unravelling the Impact of Universal Design for Learning on the Inclusion of Students with Disabilities in Physical Education: A Systematic Review. *Physical Education Theory and Methodology*, 25(3), 691–704. <https://doi.org/10.17309/tmfv.2025.3.27>
- Luengo-Mai, D., Zárate-Jiménez, J., Rodríguez-Luengo, M., y Niklander-Ebensperger, S. (2024). Use of Universal Design for Learning to Improve Teaching Practice and Student Motivation in Anatomy: An Intervention Proposal. *International Journal of Morphology*, 42(2), 308-316. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022024000200308>
- Márquez, A., y García, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>
- Martín-del-Pozo, M. (2022). Un aprendizaje entre todos y para todos mediante la expresión y la comunicación. En. C. Alba Pastor (Coord.), *Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)* (pp. 235-263). SM.
- Molina-Carmona, R. y Llorens-Largo, F. (2020). Gamification and Advanced Technology to Enhance Motivation in Education. *Informatics*, 7(2): 20. <https://doi.org/10.3390/informatics7020020>
- Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2022, 27 de julio). *Boletín Oficial de Aragón*, 145, 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOC=1-5&DOCR=1&SEC=FIRMA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20220727&@PUBL-E=>

Pérez Bravo, D. D., Herrera Solórzano, M. C., Requena Vivanco, M. del R., y Betancourt Escobar, E. (2021). Inclusión educativa: oportunidades de aprendizaje para todos en tiempos pandemia. *Revista Cognosis*, 6(2), 53–70. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i2.2731>

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

Rivera, M. I., Cajas, K. S., Preciado, M. G. y Lara, A. A. (2025). Aplicación del enfoque DUA en la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Polo del Conocimiento*, 10(8), 591-606. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i8.10167>

Romero-Tena, R., Martínez-Navarro, R., y León-Garrido, A. (2025). Training of Future Teachers in the Binomial Universal Design for Learning and Technologies for Inclusive Education. *Sustainability*, 17(14), 6504. <https://doi.org/10.3390/su17146504>

Sánchez-Serrano J. M. (2022). Eficacia de la formación docente en diseño universal para el aprendizaje: una revisión sistemática de literatura (2000-2020). *JONED. Journal of Neuroeducation*, 3(1), 17-33. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39657>

Sánchez-Serrano, J. M. (2024). El DUA en la cuerda floja: un análisis de las críticas al modelo. *Estudios sobre Educación*, 46, 57-77. <https://doi.org/10.15581/004.46.003>

Sánchez Mendías, J., Miñán Espigares, A., y Rodríguez Fernández, S. (2025). Análisis del Diseño Universal de Aprendizaje-DUA y las TIC: una visión del profesorado mediante Focus Group. *Aula Abierta*, 54(1), 29–37. <https://doi.org/10.17811/rifie.20871>

Soriano Escuder, C., Tárraga Mínguez, R., y Pastor Cerezuela, G. (2022). Efectividad de las comunidades de aprendizaje en la inclusión educativa y social. Una revisión sistemática. *Educação & Sociedade*, 43, e241333. <https://doi.org/10.1590/ES.241333>

Villaescusa Alejo, M. I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation*, 3(1). <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39660>

Yépez, C. A., Lliquin, M. L., y Guangaje, M. E. (2025). El Diseño Universal para el Aprendizaje: un enfoque para desarrollar las competencias del siglo XXI. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14019076>

Normativa analizada:

Decreto 106/2022, de 5 d'agost, del Consell, d'ordenació i currículum de l'etapa d'Educació Primària. (2022, 10 de agosto). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, 2022. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf

Decreto 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. (2022, 29 de septiembre). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 2022. <https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>

Decreto 107/2022, de 28 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2022, 5 de agosto). *Diario Oficial de Extremadura*, 151, 2022. <http://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/15100/22040159.pdf>

Decreto 155/2022, de 15 de septiembre, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. (2022, 26 de septiembre). *Diario Oficial de Galicia*, 183, 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioGo655-190922-0001_es.html

Decreto 211/2022, de 10 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. (2022, 23 de noviembre). *Boletín Oficial de Canarias*, 231, 2022. <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>

Decreto 31/2022, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en las Illes Balears. (2022, 2 de agosto). *Boletín Oficial de las Illes Balears*, 101, 2022. <https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/31/dof/cat/html>

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022, 30 de septiembre). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-2.pdf>

Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja. (2022, 15 de julio). *Boletín Oficial de La Rioja*, 135, 2022. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_Visor_Servlet?referencia=21462179-1-PDF-547482-X

Decreto 57/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. (2022, 8 de agosto). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 152, 2022. <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06337.pdf>

Decreto 61/2022, de 13 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria. (2022, 18 de julio). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 169, 2022. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOBCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF

Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. (2022, 13 de julio). *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, 2022. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>

Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. (2023, 9 de junio). *Boletín Oficial del País Vasco*, 106, 2023. https://www.euskadi.eus/webo1-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002729&BOPV_HIDE_CALENDAR=true

Decreto 81/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. (2022, 14 de julio). *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, 2022. https://docto.jccm.es/docto/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6698.pdf&tipo=rutaDocto

Decreto Foral 67/2022, de 22 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. (2022, 1 de julio). *Boletín Oficial de Navarra*, 130, 2022. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/130/2>

Decreto n.º 209/2022, de 17 de noviembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2022, 18 de noviembre). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, 2022. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/html>

Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. (2023, 2 de junio). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 104, 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/106/2>

Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2022, 27 de julio). *Boletín Oficial de Aragón*, 145, 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOC=1-5&DOCR=1&SEC=FIRMA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20220727&@PUBL-E=>

Orden EFP/678/2022, de 15 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022, 21 de julio). *Boletín Oficial del Estado*, 174, 2022. <https://www.boe.es/eli/es/0/2022/07/15/efp678/con>