

Artículo de Investigación

El paradigma constructivista en el marco de LOMLOE

The constructivist paradigm within the framework of the LOMLOE

Óscar Gómez-Jiménez¹: Universidad Internacional de Valencia (VIU), España.

oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

Javier Rodríguez Torres: Universidad de Castilla-La Mancha, España.

javier.rtorres@uclm.es

Fecha de Recepción: 03/01/2025

Fecha de Aceptación: 05/02/2025

Fecha de Publicación: 10/02/2025

Cómo citar el artículo

Gómez-Jiménez, O. y Rodríguez Torres, J. (2025). El paradigma constructivista en el marco de LOMLOE [The constructivist paradigm within the framework of the LOMLOE]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1248>

Resumen

Introducción: La actual ley educativa (LOMLOE) ha supuesto la introducción de nuevos paradigmas educativos que, más allá de ser una novedad, llevan instaurados mucho tiempo en nuestro modelo escolar. **Metodología:** A través de este estudio se pretende mostrar una revisión normativa sobre la influencia del paradigma constructivista en la actual legislación educativa en España. Se ha realizado una revisión teórica y normativa de los principios constructivistas, cómo se reflejan en la actual legislación y qué implicaciones educativas conlleva asociado a los planteamientos metodológicos de las situaciones de aprendizaje. **Resultados:** Los resultados del estudio permiten comprobar la importante influencia del modelo constructivista como base de nuestro modelo educativo y eje vertebrador de los fundamentos pedagógicos de las situaciones de aprendizaje. **Discusión:** Estas influencias se reflejan en la promoción de un enfoque educativo más significativo, participativo y duradero donde se fomente la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades, entre otras. **Conclusiones:** Los principios constructivistas marcan un elemento significativo en la concepción y práctica educativa, orientando el proceso de enseñanza y aprendizaje hacia un modelo inclusivo, flexible y adaptado a la realidad del alumnado.

¹ Autor Correspondiente: Óscar Gómez-Jiménez. Universidad Internacional de Valencia - VIU (España).

Palabras clave: constructivismo; LOMLOE; currículo competencial; legislación educativa; enfoque competencial; paradigma constructivista; diseño curricular; situaciones de aprendizaje.

Abstract

Introduction: The current educational law (LOMLOE) has meant the introduction of new educational paradigms that, beyond being a novelty, have been established for a long time in our school model. **Methodology:** Through this study we aim to show a regulatory review of the influence of the constructivist paradigm in current educational legislation in Spain. A theoretical and normative review of constructivist principles has been carried out, how they are reflected in current legislation and what educational implications it entails associated with the methodological approaches of learning situations. **Results:** The results of the study allow us to verify the important influence of the constructivist model as the basis of our educational model and the backbone of the pedagogical foundations of learning situations. **Discussions:** These influences are reflected in the promotion of a more meaningful, participatory and lasting educational approach where the active construction of knowledge and the development of skills, among others, are encouraged. **Conclusions:** Constructivist principles mark a significant element in the conception and educational practice, guiding the teaching and learning process towards an inclusive, flexible model adapted to the reality of the students.

Keywords: constructivism; LOMLOE; competency curriculum; educational legislation; competency approach; constructivist paradigm; curricular design; learning situations.

1. Introducción

A la hora de hablar del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace imprescindible destacar la relevancia que tiene la metodología para alcanzar los resultados de aprendizaje en el alumnado. Tomando como referencia cualquier manual moderno de Pedagogía, encontramos que las directrices metodológicas se basan en partir del nivel de desarrollo del alumnado, la construcción de aprendizajes significativos o el establecimiento de relaciones entre el nuevo conocimiento y los esquemas ya existentes (Carretero, 2009).

Estos principios y/o cuestiones, tomadas de las investigaciones de la Psicología y la Pedagogía, permiten poner en práctica un conjunto de actividades y decisiones enfocadas a obtener el máximo resultado en el proceso de aprendizaje (Pimienta, 2007).

La metodología representa un elemento importante dentro del currículo oficial educativo, no es prescriptivo y se constituye gracias a una serie de decisiones que toma el docente para poder conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para ello, debemos observar en la legislación educativa nacional qué paradigma alumbró la metodología docente propuesta, para poder armar un corpus teórico de conocimiento que tienda un puente sólido con la práctica.

Si nos retrotraemos a la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, encontramos la introducción del paradigma cognitivo y, por extensión, las teorías cognitivas (Ausubel, 1976; Bruner, 1973, 1980, 1984; Coll, 1992; De Bono, 1994; Delval, 1992; Dewey, 1958; Freire, 1970; Gardner y Hatch, 1989; Gerver, 2010; Piaget, 1954, 1973; Swartz y Parks, 1994; Vygotski, 1964, 1978; Zabala y Arnau, 2007), dentro del modelo educativo español.

Estas teorías cognitivas, pero especialmente el paradigma constructivista de la educación se refleja de manera clara en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Este paradigma defiende la perspectiva funcional-estructural, que se mantendrá a lo largo de las posteriores legislaciones hasta llegar a la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este nuevo planteamiento educativo, a través del modelo competencial, presenta los principios del paradigma constructivista de la educación, ya arraigado en los principios educativos nacionales de la etapa democrática (Esteban y Gil, 2022)

Siguiendo a del Valle Díaz *et al.* (2018) las bases pedagógicas del constructivismo, la Escuela Nueva impulsada por Dewey (1958) y los planteamientos de la Escuela de Ginebra, permiten iniciar una nueva senda pedagógica que rompe con las prácticas tradicionales y aborda nuevas metodologías donde el alumnado tiene un rol activo y forma parte de su propio aprendizaje (Narváez, 2006).

Centrándonos en los modelos constructivistas del aprendizaje, Piaget (1973) ya expresaba que para aprender se debía partir del conocimiento previo del sujeto, lo que llevo a una reinterpretación por parte de Ausubel (1976) de los principios de Piaget y Vygotsky mediante su teoría del aprendizaje deductivo, donde expresa que el aprendizaje se produce cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los ya adquiridos.

Además de este punto, clave, de partida en la fuente pedagógica se han asumido cambios notorios:

- La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner y Hatch (1989), los seres humanos poseen varias inteligencias que tienen que desarrollar. Se citan ocho inteligencias, donde no sólo la inteligencia matemática o lingüística proporcionan el éxito en la vida.
- La teoría Crítica de Freire (1970), a través de la cual se crean sujetos proactivos capaces de solucionar problemas con juicio crítico.
- La teoría Creativa de De Bono (1994), donde se diferencia entre el pensamiento vertical y el pensamiento lateral dentro del pensamiento creativo.
- La teoría de Swartz y Parks (1994), acerca de los procesos de pensamiento de los estudiantes con juicio crítico y creativo. Proponen estrategias para enseñar a pensar.
- La teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1995), que da importancia de la emoción, defendiendo que sin emoción no hay aprendizaje.
- La teoría de Gerver (2010), acerca del requerimiento de un nuevo sistema educativo para los niños del siglo XXI, así como de la importancia de la enseñanza por competencias: equidad entre habilidad y conocimiento. Planteamientos que no se han hecho explícitos en la legislación educativa y en el currículo, repercutiendo en pocos cambios en la práctica de la enseñanza y sus resultados.

Por tanto, es importante que el profesorado domine las fuentes del conocimiento que ampara la legislación educativa, porque quedará evidenciado en cómo interpreta el decreto de currículo y diseña y las intenciones que se plantea antes, durante y después, de llevar a cabo el desempeño de su labor docente.

Siguiendo a del Valle Díaz y Rodríguez Perea (2017) exponen que el paradigma cognitivo desde las teorías constructivistas del aprendizaje resalta la importancia de los procesos internos de pensamiento del alumno, atendiendo a la construcción de la naturaleza de las estructuras cognitivas o perspectiva funcional, matizándolo con aspectos como el desarrollo de la capacidad crítica, creativa, etc.

Llegados a este punto es interesante analizar cómo aprende el alumnado y cómo enseña el docente en el proceso educativo y en el contexto de Educación Infantil y Educación Primaria, para construir una base sobre la que elegir la metodología didáctica que se debería utilizar en dichas etapas educativas.

Para ello, fruto de la revisión de la legislación desde el año 1990 se expondrá una síntesis de su resultado actual, posteriormente, se muestra en la tabla 1, de elaboración propia, recogiendo ambas preguntas y su análisis con base en el paradigma que alumbró la legislación vigente

Tabla 1.

Cómo aprende/cómo enseña de acuerdo con el Paradigma Cognitivo por extensión las Teorías Constructivistas

| Cómo enseña | | |
|--------------|---|---|
| | Alumno/a | Profesor/a |
| Cómo aprende | Construye aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Proceso activo individual - Sobre la realidad - Implicación de la motivación - Importancia del medio y de sí mismo | Apoya, potencia y organiza en coherencia con los parámetros en los que el alumnado desarrolla su aprendizaje. |
| | Procesos madurativos diferenciados entre iguales. | Conocimiento y respeto de las distintas posibilidades y capacidades de progreso. |
| | Protagonista del aprendizaje mediante actividades y experiencias significativas. | Favorece, selecciona, fomenta, planifica propuestas de actividades y experiencias individuales y grupales. |
| | La actividad una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo | Planifica, propone y observa |
| | El juego instrumento privilegiado para el desarrollo de competencias. | Explora conocimientos previos y planifica propuestas en coherencia con los intereses del alumnado. |
| | Construye significados a partir de sus esquemas previos. | Motiva y cuida de la funcionalidad y transferencia de los aprendizajes. |
| | Necesidad de interés mantenido. | Propone situaciones globales, cercanas a las experiencias, vivencias e intereses del alumnado. |
| | Aprende de forma global: conexiones entre lo nuevo y lo experimentado y/o vivido. | Planifica y posibilita interacciones con los demás, entre iguales y con adultos. |
| | Aprende en interacción con otros. | Propicia diferentes agrupamientos. |
| | Necesidad de sentir seguridad y confianza. | Crea y diseña espacios agradables y ambientes seguros. |
| | Aprende en la familia y transfiere aprendizajes de la escuela y, al contrario. | Colabora con las familias y otros docentes. |

Fuente: Elaboración propia (2024).

Establecido el paradigma constructivista, destacar que esta corriente pedagógica parte de la concepción de que las personas construyen su propia interpretación de la realidad y la sociedad a partir de su experiencia de interacción (Nicolini, 2023).

Para que ese aprendizaje sea eficaz, se necesita de la colaboración y el intercambio social, a través de la interacción, permitiendo así que los esquemas previos vayan modificándose y permitan adaptarse a la nueva representación del mundo, en base a esa interacción previa (Antunes, 2007; Carretero, 2009).

Mediante esta comunicación social y la colaboración democrática y participativa entre estudiantes y profesores, se fomenta el crecimiento de la independencia personal en la educación (Nicolini, 2023). Esto implica que los estudiantes dejan de ser simples receptores pasivos de información y pasan a ser agentes activos en la construcción del conocimiento, al interpretar eventos en el mundo y desarrollar respuestas que se ajustan a su entorno social (Guerra, 2020).

El paradigma constructivista requiere de un importante componente afectivo (Tünnermann, 2011), debido a que cada individuo se encuentra en constante interacción con una sociedad en permanente cambio. Esto implica una necesidad continua de adaptación, y, en consecuencia, el aprendizaje del conocimiento que se construye socioculturalmente es esencial para el desarrollo y la evolución personal, mediado a través de la interacción y el uso de herramientas cognitivas y del lenguaje (Guerra, 2020).

Siguiendo a Temporetti (2010), el conocimiento social y cultural se origina dentro del propio individuo, quien actúa como un sujeto que ha sido influenciado y a su vez influye en su entorno y es, por tanto, el resultado como el generador de relaciones sociales que han sido forjadas a lo largo de la historia que han permitido el desarrollo de su aprendizaje individual y social.

Por ello, el aprendizaje constructivista se caracteriza por la presencia de un componente afectivo que cobra especial relevancia, a la hora de personalizar y hace protagonista al alumnado de su propio aprendizaje; ya que considera imprescindible que el conocimiento sea relevante para el discente, de manera que contribuya a su crecimiento en el presente, a su futuro profesional y a su papel como ciudadano. Busca fomentar una disposición continua hacia el aprendizaje y asegurar que dicho aprendizaje sea beneficioso y aplicable a lo largo de toda la vida del individuo (Guerra, 2020).

A consecuencia de ello, el aprendizaje se ha de situar en un contexto específico, donde prime el proceso que lleva a dar una determina respuesta en pro del producto final que emite el alumnado (Carretero, 2009). Esto se logra mediante la utilización de tareas auténticas y significativas, permitiendo al alumnado desarrollar habilidades para abordar problemas de manera significativa y con sentido (Antunes, 2007; Tünnermann, 2011).

2. Metodología

El objetivo principal del trabajo que presentamos es profundizar en la legislación educativa nacional vigente y su desarrollo normativo en relación con el abordaje metodológico con base constructivista. A su vez, operativizamos con el planteamiento de estos objetivos:

- Inferir el paradigma constructivista de las legislaciones precedentes, del contexto educativo actual y cómo se aborda en la actual LOMLOE.
- Establecer relaciones entre el abordaje metodológico con base constructivista propuesto a través de las situaciones de aprendizaje y la legislación aplicable.

2.1. Contextualización

Debido a la naturaleza, el estado del arte y de la literatura científica y objetivos del trabajo, la metodología, de corte cualitativa, se ha organizado a partir de la búsqueda, análisis, selección y referenciación de los documentos y fuentes fundamentales sobre los principios y paradigmas del constructivismo, así como la propia normativa oficial. Los documentos y fuentes seleccionados corresponden a dos categorías principales:

- Publicaciones oficiales
 - Boletín Oficial del Estado.
 - Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Literatura científica
 - Véase apartado de bibliografía

A la hora de la selección de la bibliografía, se han utilizado bases de datos nacionales e internacionales, donde nos hemos encontrado con dificultades para la obtención de resultados relevantes. Se ha utilizado un total de 9 bases de datos para la obtención de resultados bibliográficos, relativos a la temática y a los objetivos del presente trabajo.

Tabla 2.

Resultados de la búsqueda bibliográfica

| Bases de datos | Término Constructivismo | Término Constructivismo Normativa | Término Constructivismo LOMLOE |
|----------------------------|---|--|---|
| Metabuscador PLINIO | 28551 resultados 35 relevantes 4 seleccionados | 5922 resultados 11 relevantes 2 seleccionados | 136 resultados 2 relevantes 0 seleccionados |
| REBIUN | 2417 resultados 10 relevantes 2 seleccionados | 11 resultados 1 relevantes 1 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados |
| DIALNET | 10020 resultados 35 relevantes 7 seleccionados | 237 resultados 6 relevantes 2 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados |
| WORLDCAT | 6724 resultados 29 relevantes 4 seleccionados | 159 resultados 4 relevantes 1 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados |
| PROQUEST | 9143 resultados 21 relevantes 5 seleccionados | 3326 resultados 15 relevantes 6 seleccionados | 39 resultados 3 relevantes 0 seleccionados |
| PUBPSYCH | 217 resultados 7 relevantes 1 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados |
| WEB OF SCIENCE | 512 resultados 14 relevantes 5 seleccionados | 4 resultados 0 relevantes 0 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados |
| SCOPUS | 77 resultados 5 relevantes 2 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados | 0 resultados 0 relevantes 0 seleccionados |
| SCHOLAR GOOGLE | 284000 resultados 45 relevantes 8 seleccionados | 50000 resultados 15 relevantes 4 seleccionados | 896 resultados 7 relevantes 3 seleccionados |

Fuente: Elaboración propia (2024).

2.2. Instrumento

Del total de 57 obras seleccionadas para la realización de este trabajo, solamente 35 han sido utilizadas, dado que se ha encontrado que no existe documentación previa asociada a la línea temática que se presenta. Las conclusiones obtenidas se han llevado a cabo a través del análisis de la legislación educativa vigente, la revisión de los paradigmas constructivistas, y los resultados obtenidos del proceso de revisión bibliográfica.

El método de trabajo utilizado se fundamenta en el análisis de los contenidos, es decir, la forma de investigar consiste en captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes implícitos y explícitos en una serie de documentos (Dulzaides y Molina, 2004). De esta forma la descripción y la interpretación de los textos a estudio se ha convertido en el eje principal de la investigación (Bardin, 2002), en el caso que nos ocupa y siguiendo el objetivo del trabajo, se han tenido en cuenta como unidad de análisis:

1. Paradigmas constructivistas
 - a. Conceptualización.
 - b. Implicaciones educativas.
 - c. Aplicación escolar.
2. Legislación educativa
 - a. Principios educativos.
 - b. Modelo educativo.
 - c. Modelo competencial.

2.3. Procedimiento

El método de trabajo utilizado se fundamenta en el análisis de los contenidos. Partiendo de nuestros intereses, naturaleza del tema y emergencia de algunas evidencias nos lleva a considerar que trabajar con fuentes documentales es la mejor manera de conseguir nuevos conocimientos sobre el tema en cuestión.

El procedimiento de trabajo ha consistido en interrogar a los distintos documentos con interpelaciones implícitas, es decir, siguiendo a Ruiz e Ispizua, (1989) utilizar la lectura como una mezcla de entrevista/observación pudiéndose desarrollar como cualquiera de ellas. Las fases de la metodología seguida se resumen en:

1. **Definir el universo del material documental.** Para la definición del universo material documental, se ha realizado una selección de las categorías de los documentos y de las fuentes seleccionadas durante veinticinco días.
2. **Seleccionar una muestra.** Debido a la temática concreta de este trabajo, se ha establecido una búsqueda bibliográfica extensa, a través de diferentes fuentes, para la concreción de la temática del trabajo, durante un tiempo total de treinta días.

3. **Definir las unidades de análisis básicas que se van a recoger (palabras, frases, párrafos, textos completos, imágenes).** La selección bibliográfica responde a la temática concreta del trabajo que se presenta, estableciendo una selección de las obras por fecha de publicación y por la relación directa con la temática de estudio. Dicho proceso tuvo una duración de veinte días.
4. **Codificar las categorías conceptuales.** Para la codificación de las categorías conceptuales se comenzó por el análisis de las fuentes legislativas, las cuales establecieron el patrón de codificación de las fuentes bibliográficas. Este proceso tuvo una duración de treinta días.
5. **Hacer un pretest de la codificación hecha.** Esta fase, cuya duración fue de veinte días, permitió seleccionar correctamente la bibliografía utilizada y establecer los elementos del análisis.
6. **Realizar el análisis.** El análisis de la documentación bibliográfica se realizó de manera exhaustiva, dando respuesta a hipótesis planteadas en los objetivos del trabajo, con una duración del análisis de treinta días.

2.4. Muestra documental legislativa

Una vez explicitado el método de investigación, es necesario concretar la muestra documental legislativa. Consideramos que es fundamental el conocimiento del marco normativo y organización institucional del sistema educativo, a nivel general del Estado español y, de forma particular, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, en relación con las políticas educativas en Educación Infantil y Educación Primaria.

Tabla 3.

Marco normativo referencial

| | Educación Infantil | Educación Primaria |
|---------------------------|---|---|
| Nacional | Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). | Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. |
| | Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. | |
| Castilla-La Mancha | Orden 121/2022, de 14 de junio, de regulación de la organización y funcionamiento de los centros públicos de Educación Infantil y Educación Primaria de Castilla-La Mancha. | |
| | Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. | 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. |

Fuente: Elaboración propia (2024).

Sentados los precedentes del paradigma constructivista en la educación y teniendo en cuenta la normativa nacional y regional de etapa, a continuación se presenta una revisión de los enfoques constructivistas dentro de la normativa anteriormente expuesta.

Tabla 4.

Revisión de la legislación vigente en torno a los enfoques constructivistas en Educación Infantil y Educación Primaria

| Documento | Referencia |
|--|--|
| <p>LOMLOE; Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.</p> | <p>La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado con una perspectiva global y se adaptará a sus ritmos de trabajo. (Art.16.3).</p> <p>En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa; en la atención personalizada al alumnado y a sus necesidades de aprendizaje, participación y convivencia; en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas tan pronto como se detecten cualquiera de estas situaciones. (Art. 19. 1 y ss.).</p> |
| <p>Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil.</p> | <p>Artículo 5. Principios generales. Artículo 6. Principios pedagógicos (1 al 8). Anexo II: introducción a las áreas. Anexo III: situaciones de aprendizaje.</p> |
| <p>Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.</p> | <p>Artículo 5. Principios generales (1 al 4). Artículo 6. Principios pedagógicos (1 al 10). Anexo II: introducción a las áreas. Anexo III: situaciones de aprendizaje.</p> |
| <p>Orden 121/2022 de 14 de junio de regulación de la organización y funcionamiento de los centros públicos de Educación Infantil y Educación Primaria de Castilla-La Mancha.</p> | <p>Artículo 7.5.</p> <p>d) El impulso y desarrollo de los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Incidiendo en el análisis y en la adopción de medidas necesarias para compensar las carencias en la competencia en comunicación lingüística.</p> <p>Artículo 8.10.</p> <p>5. Las programaciones didácticas de cada área formarán parte del Proyecto educativo y contendrán, al menos, los siguientes elementos:</p> <p>Introducción sobre las características del área.</p> <p>Secuencia y temporalización de los saberes básicos.</p> <p>Criterios de evaluación en relación con las competencias específicas. Procedimientos e instrumentos para la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Criterios de calificación.</p> <p>Orientaciones metodológicas, didácticas y organizativas Materiales curriculares y recursos didácticos.</p> <p>Plan de actividades complementarias.</p> |
| <p>Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.</p> | <p>Artículo 5. Principios generales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Con el objetivo de garantizar los principios de equidad e inclusión, la programación, la gestión y el desarrollo de la Educación Infantil atenderán a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tengan en el aprendizaje y evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo. 2. Con este mismo objetivo, las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Artículo 6. Principios pedagógicos. 3. La práctica educativa en esta etapa buscará desarrollar y asentar, progresivamente, las bases que faciliten el máximo desarrollo de las potencialidades de cada niño y niña. 4. Dicha práctica se basará en experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente positivas, y en la experimentación y el juego, realizándose en un ambiente de afecto y confianza, para potenciar su autoestima, la integración social y el establecimiento de un apego seguro, velando por garantizar, desde el primer contacto, una transición positiva desde el entorno familiar al escolar, así como la continuidad entre ciclos y etapas. |

| | |
|--|---|
| | <p>5. En los dos ciclos de esta etapa, se atenderá, progresivamente, al desarrollo afectivo, a la gestión emocional, al movimiento y los hábitos de control corporal, a las manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de convivencia y relación social, así como al descubrimiento del entorno, de los seres vivos que en él conviven y de las características físicas y sociales del medio en el que viven. También se incluirá la educación en valores.</p> <p>6. Asimismo, se incluirán la educación para un consumo responsable y sostenible, junto con la promoción y educación para la salud.</p> <p>7. Además, se favorecerá que niños y niñas adquieran autonomía personal y elaboren una imagen positiva de sí mismos, equilibrada e igualitaria, libre de estereotipos discriminatorios.</p> <p>8. También se fomentará el desarrollo de todos los lenguajes y modos de percepción específicos de estas edades, para desarrollar el conjunto de sus potencialidades, respetando la específica cultura de la infancia que define la Convención sobre los Derechos del Niño y las Observaciones Generales de su Comité.</p> <p>9. Se podrá favorecer una primera aproximación a la lectura y a la escritura, sin que resulte exigible para afrontar la Educación Primaria, así como a las tecnologías de la información y la comunicación, a la expresión visual y musical, junto con experiencias de iniciación temprana en habilidades numéricas básicas.</p> <p>10. De la misma forma, se realizará la primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes de la Educación Infantil en el segundo ciclo de la etapa, especialmente en el último año.</p> <p>11. Los centros que imparten Educación Infantil incluirán programas de detección temprana de dificultades y, para ello, mantendrán la necesaria coordinación con otras administraciones que intervengan con el alumnado.</p> <p>12. Se garantizará la coordinación de la propuesta pedagógica entre los centros que imparten la etapa de Educación Infantil y los centros que impartan la Educación Primaria, así como programas sistematizados de transición y coordinación entre ciclos y etapas.</p> <p>Anexo II: introducción a cada área</p> <p>Anexo III: situaciones de aprendizaje</p> |
| <p>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.</p> | <p>Artículo 5. Principios generales</p> <p>3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado, desde una perspectiva global, adaptándose a sus ritmos de trabajo.</p> <p>4. En esta etapa se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa, la atención personalizada al alumnado y sus necesidades de aprendizaje, la participación, la convivencia, la prevención de dificultades de aprendizaje y la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas u otras medidas adecuadas, tan pronto como se detecten cualquiera de estas necesidades.</p> <p>5. Las medidas organizativas, metodológicas y curriculares que se adopten a tal fin se regirán por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.</p> <p>Artículo 6. Principios pedagógicos</p> <p>1. La intervención educativa buscará desarrollar y asentar, progresivamente, las bases que faciliten a cada alumno o alumna una adecuada adquisición de las competencias clave, previstas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica, teniendo siempre en cuenta su proceso madurativo individual, así como los niveles de desempeño esperados para esta etapa.</p> <p>2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento se trabajarán en todas las áreas.</p> <p>3. Los aprendizajes que tengan carácter instrumental para la adquisición de otras competencias recibirán especial consideración.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>4. De igual modo, desde todas las áreas se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, la educación para la paz, para el consumo responsable, la economía circular y el desarrollo sostenible, así como la educación para la salud, incluyendo la afectivo-sexual.</p> <p>5. A fin de fomentar el hábito y el dominio de la lectura, todos los centros educativos dedicarán un tiempo diario a la misma, en los términos recogidos en su proyecto educativo. Para facilitar dicha práctica, la consejería competente en materia de educación promoverá planes de fomento de la lectura y de alfabetización, en diversos medios, tecnologías y lenguajes. Para ello se contará, en su caso, con la colaboración de las familias o tutores o tutoras legales y del voluntariado, así como con el intercambio de buenas prácticas.</p> <p>6. Asimismo, se prestará especial atención a la orientación educativa, la acción tutorial y a la educación emocional y en valores, potenciando el aprendizaje significativo que promueva la autonomía y la reflexión.</p> <p>7. Con objeto de fomentar la integración de las competencias se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía, la reflexión y la responsabilidad.</p> <p>8. Durante el aprendizaje de la lengua extranjera se priorizará el uso de la misma en el aula y específicamente el desarrollo de la comprensión, la expresión y la interacción oral, utilizando la lengua castellana solo como apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Anexo II: (introducción a las áreas).</p> <p>Anexo III: situaciones de aprendizaje.</p> |
|--|---|

Fuente: Elaboración propia (2024).

3. Resultados

Dado lo expuesto previamente y tomando como referencia la tabla 1 anterior en relación con la metodología y la legislación mencionada en la tabla 4, realizaremos el análisis correspondiente y coherente con el tema de la investigación.

Tabla 5.

Cómo aprende/Cómo enseña de acuerdo con el paradigma cognitivo y por extensión las teorías constructivistas y sus referentes legislativos

| | Alumno/a | Cómo enseña | Legislación educativa vigente |
|---------------------|---|---|---|
| | | Profesor/a | |
| Cómo aprende | Construye aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Proceso activo individual. - Sobre la realidad. - Implicación de la motivación. - Importancia del medio y de sí mismo. | Apoya, potencia y organiza en coherencia con los parámetros en los que el alumnado desarrolla su aprendizaje. | LOMLOE. Preámbulo; Arts. 1; 4; D. 80. Arts. 2. d); 4; 6.1; 6.2; 12; 13; Anexo I y II. D. 81. Arts. 2. d); 6.1.; 13; 15; 31; Anexos I y II. |
| | Procesos madurativos diferenciados entre iguales | Conocimiento y respeto de las distintas posibilidades y capacidades de progreso | LOMLOE. Preámbulo y Arts. 71 y ss. D. 80. Arts. 6.1; 6.2; Cap. III; Anexo II. D. 81. Arts. 5.3. Cap. IV; Anexo II. |
| | Protagonista del aprendizaje mediante actividades y experiencias significativas. La actividad una de las fuentes principales de su aprendizaje y desarrollo | Favorece, selecciona, fomenta, planifica propuestas de actividades y experiencias individuales y grupales. | LOMLOE. Art. 19. D. 80. Preámbulo, Arts. 9.2; 11.1; 13; Anexo I. D. 81. Preámbulo; Arts. 5.3; 6; 33; Anexo II. |

| | | |
|--|---|--|
| El juego instrumento privilegiado para el desarrollo de competencias | Planifica, propone y observa | LOMLOE Arts. 82; 122 bis. D. 80. Arts. 6.2; 9.2; Anexo I. D. 81. Art. 2; Anexo II. |
| Construye significados a partir de sus esquemas previos. | Explora conocimientos previos y planifica propuestas en coherencia con los intereses del alumnado. | LOMLOE. Preámbulo; Art. 19. D. 80. Preámbulo; Arts. 9.2; 15; Anexo I y II. D. 81. Preámbulo; Arts. 5.3; 6; 33; Anexo I y II. |
| Necesidad de interés mantenido | Motiva y cuida de la funcionalidad y transferencia de los aprendizajes | LOMLOE. Arts. 6, 18, 20, 21. D. 80. Anexo II. D. 81. Anexo III. |
| Aprende de forma global: conexiones entre lo nuevo y lo experimentado y/o vivido | Propone situaciones globales, cercanas a las experiencias, vivencias e intereses del alumnado | LOMLOE. Preámbulo, Art. 4. D. 80. Anexo III. D. 81. Anexo III. |
| Aprende en interacción con otros | Planifica y posibilita interacciones con los demás, entre iguales y con adultos. Propicia diferentes agrupamientos | LOMLOE. Art. 19. D. 80. Arts. 6; 7.e); 9.2; Anexo I. D. 81. Art. 26; Anexo II; Anexo III. |
| Necesidad de sentir seguridad y confianza | Crea y diseña espacios agradables y ambientes seguros | LOMLOE. Art. 19. D. 80. Art. 9.2; Anexo I. D. 81. Art. 7. b); Anexo I. |
| Aprende en la familia y transfiere aprendizajes de la escuela y, al contrario | Colabora con las familias y otros docentes | LOMLOE. Arts. 81 y ss. D. 80. Preámbulo; Arts. 6; 12; 13; 14; 15; 21. D. 81. Arts. 13, 14. |

Fuente: Elaboración propia (2024).

4. Discusión

Una vez descrito el escenario constructivista en el que se mueve la LOMLOE y encontradas las referencias explícitas al paradigma, denominado educación por competencias, según la legislación nacional, se hace imprescindible ahondar en este concepto.

El modelo de educación competencial tiene como fin promover una educación personalizada, a través de la adquisición de conocimientos de manera significativa, con un propósito claro, y sobre todo, logrando el éxito escolar.

Este enfoque competencial, donde se reflejan claramente los principios constructivistas (Esteban y Gil, 2022), se considera beneficioso y acertado por dos razones: en primer lugar, se alinea con el desarrollo personal (aportación chomskiana) y, en segundo lugar, capacita a los estudiantes para resolver problemas y desenvolverse eficazmente en situaciones específicas y concretas.

Estos nuevos enfoques pedagógicos que propone la ley no son nuevos, ni emanan exclusivamente del avance científico. Fue la “Declaración Mundial sobre la Educación Para Todos” de UNESCO (Tiana, 2008) quien expuso la necesidad de centrar la educación en lograr adquisiciones y resultados de aprendizaje reales, promoviendo el aprendizaje participativo, inclusivo y real, alejado de la mera participación en programas educativos que permitan la obtención de un certificado al final del proceso educativo.

Para ello, y siguiendo los principios constructivistas, el modelo educativo español se enfoca hacia la promoción del aprendizaje por comprensión, donde cada aula sea un espacio de colaboración conjunta, entre docentes y discentes, en la construcción del conocimiento, ya que la enseñanza implica crear conocimiento y no solo repetir información (Tünnermann, 2011).

La LOMLOE, como deriva el análisis realizado, presenta un nuevo enfoque metodológico, a través de su rango como marco legal, que pone énfasis en la educación basada en competencias. Esto significa que se prioriza un modelo de enseñanza y aprendizaje que involucra activamente al estudiante, haciéndolo partícipe y protagonista de su propio proceso educativo. Para llevar a cabo estos principios, la normativa introduce el concepto de “situaciones de aprendizaje” como herramienta fundamental.

Se describen como el acontecimiento que tiene lugar en el contexto próximo del alumnado (Flores *et al.*, 2009) y presenta una intencionalidad educativa mediante la alineación de todos los componentes que conforman la estructura del currículo prescrito (Moya y Luengo, 2021). Parten de los principios constructivistas colocando al estudiando en el centro de la enseñanza.

En este contexto, el estudiante se convierte en protagonista, participante activo, proactivo, creativo, inquisitivo, investigador y colaborativo, ya que se involucra activamente en la resolución de situaciones simuladas o reales, proponiendo situaciones alternativas. Además, el estudiante está dispuesto a asumir desafíos, trabaja efectivamente en equipos colaborativos y contribuye de manera espontánea y diligente a la construcción de conocimiento, tanto individual como grupal (Castro *et al.*, 2022).

Su elaboración comienza teniendo en cuenta el contexto del alumnado, incluyendo sus intereses y conocimientos previos. Como expone Pérez (2022) permiten motivar (a través de la facilitación del aprendizaje entre pares, la promoción de la cooperación y la retroalimentación adaptada a las necesidades individuales), contribuyen al perfil de salida (permitiendo abordar retos que se relacionan con los grandes desafíos del S. XXI, los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030), se aplican los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (ya que permite que los estudiantes participen activamente, aprendan y se sientan competentes en su propio proceso) requieren de un trabajo interdisciplinar (ya que se han de poner en relación las distintas áreas/materias prescriptivas del currículo) y fomentar el desarrollo de la competencias de aprender a aprender (esencial para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida).

5. Conclusiones

Como expone Guerra (2020), los enfoques del constructivismo brindan la capacidad de preparar al estudiante para afrontar las complejas transformaciones de la sociedad del conocimiento. En este contexto, es fundamental para el discente mantenerse en un proceso constante de aprendizaje y actualización, especialmente ante el crecimiento continuo de la información y en medio de un entorno social y laboral en constante cambio y evolución.

Podemos afirmar (y dando así respuesta al primer objetivo de la investigación) que el análisis realizado y presentado en esta investigación, si muestra la importante influencia de los principios y paradigmas del enfoque constructivista en las legislaciones precedentes, especialmente presente desde la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), hasta la actual Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), en el contexto educativo actual (a través del planteamiento y configuración de las situaciones de aprendizaje) y en su abordaje en la actual ley educativa (como se ha comprobado en los resultados del estudio).

Por tanto, y como comprobación del segundo objetivo de investigación, los resultados obtenidos, junto con una profunda lectura de la normativa, ha permitido establecer relaciones entre el abordaje metodológico con base constructivista propuesto a través de las situaciones de aprendizaje y la legislación aplicable, como se puede comprobar en el apartado de discusión de este trabajo.

Respecto a las limitaciones de este estudio, hay que destacar que la principal limitación encontrada ha sido la búsqueda bibliográfica, ya que no hay grandes resultados debido a la novedad de la temática presentada. La evidencia encontrada no ha sido amplia, ya que no hay estudios (propriadamente dichos) sobre el enfoque constructivista en el sistema educativo español, ya que los encontrados datan de, al menos, una década de antigüedad. Además, debido a la novedad en la temática, no hay suficientes estudios que respalden la temática de investigación.

6. Referencias

Antunes, C. (2007). *Vygotsky en el aula... ¿Quién diría?* Editorial SB.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa*. Trillas.

Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.

Bruner, J. S. (1973). *Going Beyond the Information Given*. Norton

Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Pablo del Río

Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.

Castro-Zubizarreta, A., Calvo, A., Haya, I. y Lázaro, S. (2023). Situaciones de aprendizaje: de la definición a la práctica. En A. Castro-Zubizarreta (Coord.), *Situaciones de aprendizaje: concepto, diseño y desarrollo* (pp. 6-39). Universidad de Cantabria.

Coll, C. (1992). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Alianza

De Bono, E. (1994). *Serious Creativity. Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas*. Harper Collins

Decreto 80/2022, de 12 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, de 14 de julio de 2022, 24313-24353. <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2022/07/12/80>

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. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 134, de 14 de julio de 2022, 24354-24461. <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/d/2022/07/12/81>

Delval, J. (1992). Reformas Educativas y Progreso Social. *Tarbiya, Revista De Investigación E Innovación Educativa*, (1-2), 7-18. <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/16803>

- Del Valle Díaz, S., Rodríguez Torres, J., De Cisneros de Brito, J. C., Cabanillas Cruz, E. y Castillo Gil, I. C. (2018). Educación: ¿qué cambios se pretenden? *Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación*, 18, 39-63. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi18.223>
- Del Valle Díaz, S. y Rodríguez Perea, M. (2017). *Programar por competencias es fácil*. EP Editores
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Losada
- Dulzaides, M. E. y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *ACIMED: Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 12(2), 1. <https://lc.cx/dq-Zf>
- Esteban, F. y Gil, F. (2022). Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 80(281), 13-29. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-04>
- Flores, J., Caballero Sahelices, M. C. y Moreira, M. A. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 68, 75-111. <http://hdl.handle.net/10183/117960>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ediciones Paz y Tierra.
- Gardner, H. y Hatch, H. (1989) Multiple Intelligences to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <http://www.jstor.org/stable/1176460?origin=JSTOR-pdf>
- Gerver, R. (2010). *Creating tomorrow's schools today. Education. Our children. Their futures*. Continuum International Publishing Group.
- Goleman (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525-12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Moya, J. y Luengo, F. (2021). *Educación para el siglo XXI. Reformas y mejoras. LOMLOE de la norma al aula*. Grupo Anaya.

- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636. <http://epublica.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11632>
- Nicolini, D. R. (2023). El proceso de enseñanza-aprendizaje en los alumnos basado en el enfoque constructivista. *Interpretextos*, 29(1), 51-67. <http://ojs.ucol.mx/index.php/interpretextos/article/view/1208>
- Orden 121/2022, de 14 de junio, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil y Primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial de Castilla-La Mancha*, 118, de 22 de junio de 2022, 21582-21612. <http://docm.jccm.es/docm/eli/es-cm/o/2022/06/14/121>
- Pérez, J. F. (2022). Las situaciones de aprendizaje en el corazón de la LOMLOE. *Aula de Secundaria*, 49, 35-39. <https://shorturl.at/gMTis>
- Piaget, J. (1954). Language and thought from the cognitive point of view. En P. Adams (Coord), *Language in thinking*. Penguin Books.
- Piaget, J. (1973). *Estudios de psicología genética*. Emece.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Pearson Educación.
- Ruiz, J. I. e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana: métodos de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Swartz, R. J. y Parks, S. (1994). *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Critical Thinking & Software
- Temporetti, F. (2010). Introducción: el retorno del hijo prodigioso. En Vygotsky, L. S. (Ed). *Pensamiento y habla* (87-125). Paidós Ibérica.
- Tiana, A. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" (Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, 5, 83-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3036617>
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Editorial Lautaro
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Grao.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Conceptualización: Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Software:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Validación:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Análisis formal:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Curación de datos:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Redacción-Preparación del borrador original:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Redacción-Revisión y Edición:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Visualización:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Supervisión:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Administración de proyectos:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres; **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Óscar Gómez-Jiménez y Javier Rodríguez-Torres.

AUTOR/ES:

Óscar Gómez-Jiménez

Universidad Internacional de Valencia, España.

Doctor en Investigación en Humanidades, Artes y Educación. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad Internacional de Valencia (VIU). Cuenta con diversas publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales. Sus líneas de investigación son la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la legislación educativa, las necesidades específicas de apoyo educativo, la escuela rural así como las nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

Índice H: 4

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6581-4481>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=BtVNhnAAAAAJ&hl=es&oi=ao>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Oscar-Gomez-Jimenez-2>

Academia.edu: <https://acortar.link/f1gZSI>

Javier Rodríguez Torres

Universidad de Castilla-La Mancha, España.

Doctor en Pedagogía. Profesor Titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Castilla-La Mancha. Cuenta con múltiples publicaciones en revistas científicas, libros colectivos y aportaciones en congresos nacionales e internacionales de gran prestigio. Sus líneas de investigación son Integración curricular, diferencias de género en la inclusión, currículo educativo, discursos de poder-saber que se generan en el uso y aplicaciones de las tecnologías, formación del profesorado, tecnologías educativa, TIC.

javier.rtorres@uclm.es

Índice H: 25

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-1029-5562>

Scopus ID: <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=55579914400>

Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?user=CM63_cAAAAAJ&hl=es&oi=ao

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Javier-Rodriguez-Torres>

Academia.edu: <https://uclm.academia.edu/JavierRodriguezTorres>