

# El tratamiento de la Multimodalidad en la Educación Infantil y Primaria. El caso español bajo el currículum LOMLOE

Zósimo López Pena

Departamento de didácticas aplicadas. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela 

<https://dx.doi.org/10.5209/dill.98415>

Recibido: 18 de febrero de 2024 • Revisado: 25 de mayo de 2024 • Aceptado: 28 de junio de 2024

**ES Resumen:** La multimodalidad es una disciplina o enfoque metodológico que bebe de la semiótica social y se preocupa del significado que se crea a través de las diferentes configuraciones y combinaciones de modos de comunicación. Los nuevos currículos de Educación Infantil y Primaria del sistema educativo español, con entrada en vigor en septiembre de 2022, tras la publicación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, han introducido algunas novedades en etapas educativas. Una de ellas, y que afecta explícitamente a la educación no universitaria, es la inclusión de la multimodalidad. El objetivo del presente artículo es analizar el tratamiento que se le otorga a la multimodalidad en los currículos de las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria dentro del territorio español. Con este trabajo se pretende entender, pues, las materias en las que se ha otorgado un lugar a la multimodalidad y la interpretación o usos que se hacen de la disciplina en el currículum estatal y en los autonómicos, con particular atención a aquellas materias vinculadas con las lenguas, literaturas y su didáctica.

**Palabras clave:** Multimodalidad; currículum; LOMLOE; Educación Infantil; Educación Primaria.

## ENG The treatment of Multimodality in Childhood and Primary Education. The Spanish case under the LOMLOE curriculum

**Abstract:** Multimodality is a discipline or methodological approach that draws on social semiotics and is concerned with the meaning that is created through different configurations and combinations of communication modes. The new curricula for Infant and Primary Education in the Spanish education system, which came into force in September 2022, following the publication of Organic Law 3/2020 of 29 December, have introduced some new features in educational stages. One of these, which explicitly affects non-university education, is the inclusion of multimodality. The aim of this article is to analyse the treatment given to multimodality in the curricula of the educational stages of Infant and Primary Education in Spain. The aim of this paper is to understand the subjects in which multimodality has been given a place and the interpretation or uses made of the discipline in the national and regional curricula, with particular attention to those subjects linked to languages, literature and their didactics.

**Keywords:** Multimodality; curriculum; LOMLOE; Childhood education; Primary education.

## FR Le traitement de la multimodalité dans l'enseignement infantile et primaire. Le cas espagnol dans le cadre du programme LOMLOE

**Résumé :** La multimodalité est une discipline ou une approche méthodologique qui s'inspire de la sémiotique sociale et qui s'intéresse au sens créé par différentes configurations et combinaisons de modes de communication. Les nouveaux programmes de l'enseignement maternel et primaire du système éducatif espagnol, entrés en vigueur en septembre 2022, suite à la publication de la loi organique 3/2020 du 29 décembre, ont introduit certaines nouveautés dans les étapes éducatives. L'une d'entre elles, qui affecte explicitement l'enseignement non universitaire, est l'inclusion de la multimodalité. L'objectif de cet article est d'analyser le traitement accordé à la multimodalité dans les programmes des cycles d'enseignement maternel et primaire en Espagne. Il s'agit de comprendre les matières dans lesquelles la multimodalité a été intégrée et l'interprétation ou l'utilisation qui en est faite dans les programmes nationaux et régionaux, en accordant une attention particulière aux matières liées aux langues, à la littérature et à leur didactique.

**Mots-clés :** Multimodalité ; curriculum ; LOMLOE ; éducation infantile ; enseignement primaire.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La multimodalidad. 2.2. La multimodalidad en la educación. 2.3. La alfabetización multimodal. 2.4. El currículum en España. 3. Metodología. 4. Exposición de la información.

4.1. Educación Infantil. 4.2. Educación Primaria. 4.2.1. Competencias Clave asociadas a la multimodalidad: Competencia en Comunicación Lingüística. 4.2.2. Áreas de Educación Primaria. 4.2.2.1. Educación Artística. 4.2.2.2. Lengua Castellana y Literatura. 4.2.2.3. Lengua Extranjera. 4.2.2.4. Matemáticas. 4.2.2.5. Lenguas de España. 4.2.2.5.1. Lengua asturiana. 4.2.2.5.2. Cultura Asturiana. 4.2.2.5.3. Aranés y Literatura en Arán y Lengua Catalana y literatura. 4.2.2.5.4. Lengua gallega y literatura. 4.2.2.5.5. Lengua vasca y literatura. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

**Cómo citar:** López Pena, Z. (2024). El tratamiento de la Multimodalidad en la Educación Infantil y Primaria. El caso español bajo el currículum LOMLOE. *Didáctica. Lengua y Literatura* 36, Núm. especial, 111-121.

## 1. Introducción

El Sistema Educativo Español se compone de un conjunto de agentes y procesos que facilitan el desarrollo de la educación en tanto que derecho y garantía social. Así, en España existen los órganos de la Administración General del Estado y, dependientes de este, las diferentes administraciones de las Comunidades Autónomas competentes en materia educativa. En este sistema educativo las enseñanzas se organizan en etapas, ciclos, grados, cursos y niveles, de forma que se asegura la transición entre ellas. Dentro de las enseñanzas que ofrece el sistema educativo español, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y los ciclos formativos de grado básico conforman la Educación Básica. A ellas debe sumarse la Educación Infantil, que ocupa la etapa inicial. Como explicaremos en lo que sigue, el Estado determina, por acuerdo con las comunidades autónomas, los aspectos básicos del currículum educativo que, más tarde, se concreta en los currículums que cada comunidad fija para las diferentes etapas educativas antes mencionadas.

El objetivo principal del presente trabajo radica en analizar la presencia de la multimodalidad en los diferentes currículums oficiales vigentes en el sistema educativo español para las etapas de Educación Infantil y Primaria. Dicho análisis nos permitirá exponer los diferentes usos que se le otorga a la multimodalidad dentro de los currículums mencionados. Cabe apuntar que en este trabajo se investigará y ofrecerán resultados no solo en torno al currículum general fijado por el Estado (enseñanzas mínimas, como veremos más adelante), sino también en lo que atañe a los propios currículums de cada comunidad autónoma.

## 2. Marco teórico

Para establecer el marco teórico de esta investigación debemos empezar por definir la multimodalidad para, posteriormente, examinar qué posible trascendencia puede tener en la educación formal de etapas tempranas en España. Asimismo, y dado que para adquirir unas competencias mínimas en un área de saber se necesita un tipo concreto de alfabetización, creemos conveniente, asimismo, explicar en este marco teórico qué entendemos por alfabetización multimodal y cómo esta se puede contextualizar en un ámbito educativo. Finalmente, y antes del análisis, dedicaremos un apartado a explicar cómo se configura el currículum en España.

### 2.1. La multimodalidad

La multimodalidad es una disciplina o enfoque metodológico que bebe de la semiótica social y se preocupa del significado que se crea a través de las diferentes configuraciones y combinaciones de modos de comunicación (Kress y van Leeuwen, 1996). Según el glosario de términos sobre la multimodalidad (MODE, 2012), esta se puede definir como un enfoque interdisciplinar que entiende la comunicación y la representación como algo más que el lenguaje, basado en tres supuestos teóricos interconectados: el primero se refiere a que la representación y la comunicación siempre se basan en una multiplicidad de modos —entendidos como unidades de significado, de ahí que la comunicación sea multimodal—, que al interaccionar a la vez contribuyen al significado. El segundo indica que la multimodalidad asume que los modos se moldean socialmente a lo largo del tiempo para convertirse en recursos de creación de significado que articulan los significados —de cualquier naturaleza comunicativa— exigidos por los requisitos de las distintas comunidades de personas. Así, cuanto más se haya utilizado un conjunto de recursos o modos en la vida social de una comunidad, más articulado estará. Para que algo se entienda como un “modo” tiene que existir un sentido cultural, compartido en una comunidad, de un conjunto de recursos y de cómo éstos pueden organizarse para realizar un significado. El tercer supuesto entiende que las personas crean el significado a través de su selección y configuración de modos, lo que marca la importancia de la interacción entre modos. Así pues, todos los actos comunicativos están moldeados por las normas y reglas que operan en el momento de la creación de los signos e influidos por las motivaciones e intereses de las personas en un contexto social específico. A este respecto, puede considerarse que la forma en la que el ser humano representa el mundo es uno de los factores más importantes a la hora de sentar las bases de un sistema educativo de una comunidad o de una nación. En este sentido, la multimodalidad puede ser una teoría y un método eficiente a la hora de enseñar a decodificar significados, lo que resulta muy útil en cualquier entorno educativo, sea este inicial o en un contexto de educación superior.

### 2.2. La multimodalidad en la educación

Aunque, en numerosos casos, la multimodalidad resulta muy efectiva para analizar interfaces en herramientas digitales actuales, la disciplina no supone una novedad en cuanto a la producción de mensajes en el

ámbito educativo. Por poner un ejemplo, ya en 1658 el tratadista Comenio proponía en su obra *Orbis Sensualium Pictus* una suerte de combinación entre imágenes y textos —en plural porque utilizaba diferentes usos de tipografías— para facilitar la asimilación de significados a partir de una relación de complementariedad entre imágenes y textos. En la historia de la instrucción de lectoescritura siempre se ha jugado con las diferentes formas gráficas que evolucionaron a lo que hoy llamamos escritura, pero, quizás, nos hemos centrado más en producir textos multimodales que en enseñar a leerlos (Maturana y Ow, 2016, p. 5), poniendo nuestro foco en la decodificación de combinaciones de letras y desechando los restantes parámetros que pueden aparecer en un soporte de escritura. En este sentido, debe considerarse, sin embargo, que los cambios sociales, íntimamente relacionados con la evolución tecnológica, han ido dando lugar a discursos, relatos, géneros discursivos e, incluso, tipologías textuales en detrimento de otros<sup>1</sup>, lo que exige una forma particular de lectura que no solo preste atención a las letras.

Para que los textos y discursos multimodales puedan ser trabajados en el aula es necesario profundizar en la manera en que se construye el sentido y en las exigencias que estos recursos plantean (Maturana y Ow, 2016, p. 8). La óptima decodificación de un artefacto multimodal implica que un lector despliegue una serie de conocimientos que sobrepasan los trabajados en una alfabetización lectoescritora tradicional. Así, para adquirir una competencia decodificadora de mensajes complejos, sería necesario proponer una alfabetización más completa, esto es, una alfabetización multimodal.

### 2.3. La alfabetización multimodal

Jewitt y Kress coordinaron en 2003 la primera colección de artículos sobre la alfabetización multimodal. En 2008, Carey Jewitt, catedrática de Tecnología y Aprendizaje en el Laboratorio de Conocimiento de la UCL, expuso en su trabajo *Multimodal discourses across the curriculum* (Jewitt, 2008a, p. 357) la importancia de introducir un enfoque multimodal en el currículum, puesto que esto significa observar el lenguaje tal y como está incorporado en una semiótica social más amplia, en lugar de tomar la decisión de aislar el lenguaje como un código independiente de una realidad. El examen de los discursos multimodales en el aula hace más visible la relación entre el uso de recursos semióticos por parte de profesorado y alumnado, así como la producción de conocimientos curriculares, la reflexión sobre la subjetividad del alumnado y la didáctica (Jewitt, 2008a, p. 358.). Los trabajos de Kress sobre la alfabetización y la construcción de significados por parte del alumnado en etapas iniciales contribuyeron también a poner de relieve el potencial de la multimodalidad para la alfabetización. Kress ha mostrado su curiosidad por diferentes factores que afectan a la grafomotricidad y a la lectoescritura, como pueden ser el tipo de letra, el estilo, el diseño espacial de la página y la materialidad del texto escrito. De hecho, estudió la escritura como una producción multimodal, por lo que su obra sentó unas bases para conectar la multimodalidad y las nuevas formas de alfabetización (Jewitt, 2008a, p. 358).

En este sentido, deben considerarse, asimismo, los trabajos compilados por Flores Solano (2021, p. 11), en los que se demuestra cómo el enfoque multimodal puede resultar efectivo en términos de didáctica de la lectoescritura. Estos estudios estiman que las alfabetizaciones múltiples, como la multimodal, ayudan a asentar las bases pedagógicas y favorecen cambios educativos, aunque su implementación en el currículum todavía no se encuentra articulada.

De hecho, en el año 2008 Jewitt (2008b, p. 261) advertía que pocos países habían optado por un enfoque multimodal en los diferentes sistemas educativos por medio de los currículos oficiales y mencionaba entonces que algunos países, tales como Australia, Sudáfrica o Canadá, recogían la multimodalidad en sus documentos rectores educativos. Actualmente, otros países como Chile o Grecia (Karantzola e Intzidis, 2001; Katsarou y Tsafos, 2010) han incorporado este enfoque metodológico en su plan curricular.

### 2.4. El currículum en España

En la fecha de redacción de este trabajo está vigente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, más conocida como la LOMLOE, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 30 de diciembre de 2020. En esta ley se define el currículum como el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley.

Como antes hemos apuntado, en España las competencias en educación están delegadas en las diferentes comunidades autónomas que forman este estado. El estado, previa consulta a las comunidades autónomas, fija un acuerdo de aspectos básicos del currículum educativo que constituyen las enseñanzas mínimas. De estas enseñanzas mínimas nacen los currículos de las diferentes comunidades autónomas para las correspondientes etapas educativas. Según lo anteriormente expuesto, y ya que nos importan las etapas de enseñanza en Educación Infantil (0-6 años) y Educación Primaria (6-11 años), contamos con un total de 36 currículos distribuidos de la siguiente manera<sup>2</sup>:

- 1 currículum general de enseñanzas mínimas – Educación Infantil (estatal + Ceuta + Melilla + Centros exteriores)

<sup>1</sup> Basta pensar en el carácter obsoleto que hoy en día ha adquirido, por ejemplo, un SMS de telefonía móvil.

<sup>2</sup> Los textos íntegros y datos de publicación pueden consultarse en la siguiente dirección: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe.html> (Fecha de la consulta: 26/1/2024).

- 1 currículum general de enseñanzas mínimas – Educación Primaria (estatal + Ceuta + Melilla + Centros exteriores)
- 17 currículums autonómicos – Educación Infantil
- 17 currículums autonómicos – Educación Primaria

### 3. Metodología

Para realizar este trabajo se han analizado los 36 currículums mencionados anteriormente, sobre los cuales se ha llevado a cabo un análisis de contenidos que se ha centrado en la presencia y usos que se le confiere al término *multimodalidad* y sus vocablos derivados<sup>3</sup>.

### 4. Exposición de la información

A continuación, se procederá a exponer, de una manera sintética, la información obtenida, recopilada y procesada de los textos legales anteriormente mencionados. Con tal fin, se ha seguido la metodología aludida en el epígrafe anterior.

#### 4.1. Educación Infantil

En el currículum de la etapa de Infantil a nivel estatal (Real Decreto 95/2022) y la Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, la cual legisla Ceuta, Melilla y los centros del exterior, dentro del área 3, “Comunicación y Representación de la Realidad” en la 2ª Competencia Específica, se hace alusión a la multimodalidad cuando se hace referencia a “Interpretar y comprender mensajes y representaciones”, puesto que la comprensión supone recibir y procesar información en distintos ámbitos y formatos, expresada a través de mensajes variados como los orales, los escritos y los multimodales. Esta línea general la utilizan también comunidades como Cantabria (Decreto 66/2022), Castilla León (Decreto 37/2022), Castilla La Mancha (Decreto 80/2022), Comunidad Valenciana (Decreto 100/2022), Extremadura (Decreto 98/2022), Galicia (Decreto 150/2022), Región de Murcia (Decreto 196/2022), Comunidad Foral de Navarra (Decreto Foral 61/2022) o La Rioja (Decreto 36/2022) en sus respectivos currículums. La comunidad de Castilla La Mancha (Decreto 80/2022) menciona en su currículum autonómico la multimodalidad en los descriptores operativos y Extremadura (Decreto 98/2022), al final del segundo ciclo, indica que el alumnado será capaz de comprender e interpretar mensajes variados (orales, escritos, multimodales y no verbales). Es importante señalar, sin embargo, que en comunidades autónomas como Andalucía (Decreto 100/2023), Aragón (Orden ECD/853/2022), Principado de Asturias (Decreto 56/2022), Canarias (Decreto 196/2022), Islas Baleares (Decreto 30/2022), Cataluña (Decreto 175/2022) o Madrid (Decreto 36/2022) el término *multimodalidad*, o cualquiera de sus derivados, no aparece referenciado en sus diferentes currículums.

#### 4.2. Educación Primaria

En el curso del análisis propuesto fijaremos nuestra atención en la presencia de la multimodalidad en el contexto de las competencias clave asociadas a la misma, entre las que se encuentra la Competencia en Comunicación Lingüística y, posteriormente, en las diferentes áreas.

##### 4.2.1. Competencias Clave asociadas a la multimodalidad: Competencia en Comunicación Lingüística

Si nos fijamos en el currículum de Educación Primaria estatal (Real Decreto 157/2022), dentro de la descripción de las competencias clave y, concretamente, en la Competencia en Comunicación Lingüística, se indica que ésta supone interactuar, esto es, producir e interpretar mensajes de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada según los contextos. En este lugar se hace hincapié en que el alumnado sea eficiente en la producción de sus mensajes y que los emita de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa. En lo que se refiere a la interpretación, se señala que el alumnado sea capaz de valorar críticamente mensajes, evitando los riesgos de manipulación y desinformación. Para los descriptores operativos de esta Competencia Clave se establecen una serie de hitos que aluden a la multimodalidad como un tipo de mensaje; así lo observamos, por ejemplo, en los descriptores que aluden a la Educación Primaria:

CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal.

CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos [...].

Y también en los descriptores que aluden a la enseñanza básica:

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y adecuación a los diferentes contextos sociales [...].

CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales [...].

<sup>3</sup> Por ejemplo, *multimodal* o *multimodalmente*.

#### 4.2.2. Áreas de Educación Primaria

A continuación, se procederá a exponer la información obtenida acerca de dónde y cómo la multimodalidad aparece reflejada en diferentes áreas en la etapa de Educación Primaria. Ya en este punto, podemos adelantar que la multimodalidad no está tratada solamente en las áreas lingüísticas, sino que trasciende a ellas.

##### 4.2.2.1. Educación Artística<sup>4</sup>

En el Segundo Ciclo, dentro de los saberes básicos en el punto C denominado “Artes plásticas, visuales y audiovisuales” del currículum estatal (Real Decreto 157/2022), apreciamos que se espera del alumnado que este adquiera conocimientos sobre “Producciones multimodales: iniciación en la realización con diversas herramientas” y “Características elementales del lenguaje audiovisual multimodal”.

En el caso del currículum de Extremadura (Decreto 107/2022), en esta área se observa una competencia específica que alude directamente a la multimodalidad, la 3, que trata de “Explorar las posibilidades del sonido, la imagen, el cuerpo y los medios digitales y multimodales [...]”. La competencia específica 4 no nombra en su epígrafe la multimodalidad; sin embargo, en su descripción se hace referencia a las “[...] diferentes representaciones y expresiones realizadas mediante el uso de técnicas plásticas, visuales, multimodales, sonoras, dramáticas y corporales”, esto es, la multimodalidad como una técnica expresiva.

En el caso de Castilla y León (Decreto 38/2022), Castilla-La Mancha (Decreto 81/2022), Cantabria (Decreto 66/2022), Cataluña (Decret 175/2022), Galicia (Decreto 155/2022) e Islas Baleares (Decret 31/2022) esta área está desdoblada. El área Educación Plástica y Visual contribuye al desarrollo de otra competencia clave, la Competencia Digital, mediante:

- El uso de “herramientas y medios digitales y multimodales como medios de expresión, de reconocimiento y de experimentación”.
- El conocimiento de características elementales del lenguaje audiovisual multimodal.
- Producciones multimodales: aproximación al conocimiento de diversas herramientas e iniciación en la realización con diversas herramientas.
- Características elementales del lenguaje audiovisual multimodal.

En esta materia, dentro del apartado destinado a la descripción de las competencias específicas, una hace referencia explícita la multimodalidad:

- 3) Expresar y comunicar de manera creativa ideas, sentimientos y emociones a través de diferentes lenguajes, técnicas, instrumentos, medios y soportes, experimentando con las posibilidades del sonido, la imagen y los medios digitales y multimodales [...].

Al hacer alusión a “medios multimodales” no queda claro si se refiere a medios multimediales o es que, por lo contrario, pueden existir medios “monomodales”; de hecho, podemos encontrarnos en el apartado dedicado a los contenidos de la competencia 4 el concepto *lenguaje audiovisual multimodal* cuando se apelean a sus “Características elementales del lenguaje audiovisual multimodal”. Sea lo que fuere, parece estar relacionado con un lenguaje audiovisual y, por su contexto, podríamos inferir que un medio multimodal puede estar relacionado con un medio establecido en un formato y soporte digital.

##### 4.2.2.2. Lengua Castellana y Literatura

En el currículum estatal (Real Decreto 157/2022) de esta materia se establecen cuatro competencias específicas que hacen referencia explícita la multimodalidad, son la 2, 3, 4 y 5. Todas ellas tratan la multimodalidad como una tipología textual:

- 2) Comprender e interpretar textos orales y multimodales.
- 3) Producir textos orales y multimodales.
- 4) Comprender e interpretar textos escritos y multimodales.
- 5) Producir textos escritos y multimodales, con corrección [...].

La competencia 2 tiene un elemento en el que debemos detenernos, puesto que alude a que decodificar “textos multimodales” exige una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación, lo que nos conduce a pensar en que se están relacionando los “textos multimodales” con los textos propios de los medios de comunicación de masas. Dentro de la competencia 5, se puede inferir, asimismo, el vínculo que se establece entre la multimodalidad y el texto digital ya que:

saber escribir en el siglo XXI significa hacerlo en diferentes soportes y formatos. La posibilidad de edición y difusión digital de los escritos en la red ofrece un contexto real a las prácticas comunicativas escritas, al tiempo que invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal.

En la Educación Primaria española (Real Decreto 157/2022) existen tres ciclos; dentro de cada ciclo se incluyen una serie de criterios de evaluación específicos para cada competencia clave y un conjunto de

<sup>4</sup> Esta se puede desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.

saberes básicos propios de cada área. En los tres ciclos, y para las diferentes competencias anteriormente mencionadas, existen unos criterios de evaluación específicos. Estos están redactados de la siguiente manera:

- Comprender el sentido de textos multimodales.
- Producir textos multimodales.
- Analizar textos multimodales.

Estos criterios van incrementando su contenido en función de la gradación de los ciclos, pero la presencia del sintagma o grupo *texto multimodal* está siempre presente.

Dentro de esta materia se encuentran, también, sus propios “Saberes básicos”. En este caso son los siguientes:

- A) Las lenguas y sus hablantes.
- B) Comunicación.
- C) Educación literaria.
- D) Reflexión sobre la lengua y sus usos en el marco de propuestas la producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales.

Esta última será la que más nos interese destacar en este trabajo, puesto que en ella se hace uso, de nuevo, del sintagma *texto multimodal*.

#### 4.2.2.3. Lengua Extranjera

En esta materia se establecen seis competencias dentro del apartado destinado a la descripción de las específicas, de las cuales las tres que citamos a continuación hacen referencia explícita a la multimodalidad. Tal y como sucedía en el área de Lengua Castellana y Literatura, todas estas competencias tratan la multimodalidad como una tipología textual:

- 1) Comprender el sentido general e información específica y predecible de textos breves y sencillos [...]. [...] la comprensión es una destreza comunicativa que se debe desarrollar a partir de textos breves y sencillos, orales, escritos y multimodales
- 2) Producir textos sencillos de manera comprensible y estructurada [...]. la producción engloba tanto la expresión oral como la escrita y la multimodal. [...] En su formato multimodal, la producción incluye el uso conjunto de diferentes recursos para producir significado (escritura, imagen, sonido, gestos, etc.) [...]
- 3) Interactuar con otras personas usando expresiones cotidianas, recurriendo a estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales [...]. En la interacción entran en juego la cortesía lingüística y la etiqueta digital, los elementos verbales y no verbales de la comunicación, así como la adecuación a los distintos géneros dialógicos más frecuentes, tanto orales como escritos y multimodales, en contextos analógicos y virtuales.

Para las diferentes competencias anteriormente mencionadas, solo existe un criterio de evaluación específico para los tres diferentes ciclos. Este criterio está redactado de la siguiente manera y de él se infiere de nuevo la comprensión de la multimodalidad como un tipo de texto:

- 1.1) Reconocer e interpretar palabras y expresiones habituales en textos orales, escritos y multimodales breves y sencillos sobre temas frecuentes y cotidianos de relevancia personal [...].

Dentro del conjunto de los “Saberes básicos” de esta materia se encuentran los siguientes:

- A) Comunicación.
- B) Plurilingüismo.
- C) Interculturalidad.

En el saber A se encuentra la mención a la multimodalidad de dos maneras: bien a través de los “textos orales, escritos y multimodales”, bien mediante las “herramientas analógicas y digitales elementales para la comprensión y producción oral, escrita y multimodal”. Esto se cumple en los tres ciclos y parece continuar la asimilación de la multimodalidad bien a una tipología textual, bien al uso de TIC.

#### 4.2.2.4. Matemáticas

En esta materia, dentro del apartado destinado a la descripción de las competencias específicas del currículum estatal, se establece solo una que hace referencia explícita la multimodalidad, en tanto que lenguaje:

- 6) Comunicar y representar, de forma individual y colectiva, conceptos, procedimientos y resultados matemáticos, utilizando el lenguaje oral, escrito, gráfico, multimodal [...].

Llama la atención en este apartado que no existe ningún criterio de evaluación asociado a esta competencia específica. Asimismo, tampoco se encuentra ningún Saber Básico relacionado con la multimodalidad.

#### 4.2.2.5. Lenguas de España

En este subepígrafe se pretende aunar el tratamiento que se le dan a todas las lenguas que se imparten de manera normativa en el territorio español según los currículums vigentes.

##### 4.2.2.5.1. Lengua asturiana

En esta materia, dentro del apartado del currículum asturiano destinado a la descripción de las competencias específicas, se establecen siete de las que tres hacen referencia explícita la multimodalidad. Resulta interesante la redacción en las competencias 2 y 4, porque se le atribuye a la multimodalidad un enfoque más pragmático que textual.

- 2) Participar activamente en intercambios comunicativos orales y multimodales [...].
- 3) Comprender y deducir el sentido general de textos escritos y multimodales [...].
- 4) Realizar textos escritos y multimodales con distintas finalidades comunicativas [...]

Los criterios de evaluación asociados a estas competencias también están enunciados atribuyéndole a la multimodalidad la misma concepción pragmática, salvo en el criterio de evaluación 2.3, que hace referencia a “textos orales y multimodales”.

Dentro de la competencia específica 3 se puede apreciar otro matiz relacionado con un entorno digital. Creemos relevante detenernos en esta competencia específica 3, puesto que aquí se introduce el criterio de soporte y parece que se relaciona con un entorno digital: “El alumnado [...] practicará la lectura en voz silenciosa o alta [...], con textos [...] en distinto soporte: digitales, hipertextos o multimodales (escritos, imágenes, audios...)”. Aunque la cuestión que llama particularmente nuestra atención es uno de los criterios de evaluación de esta competencia:

- 3.2) Reconocer de manera acompañada el contenido y elementos de textos escritos y multimodales sencillos que ayudan a su comprensión (título, imágenes, iconos propios de Asturias...), valorando su contenido y estructura.

De acuerdo con esta redacción, la multimodalidad comienza a adquirir otro significado, no relacionado exclusivamente con una tipología textual, tampoco únicamente ligado a las TIC, sino que tiene un uso relacionado con la decodificación, no solo de textos, sino de símbolos, de iconos propios de una sociedad. Esto es, en este lugar encontramos por primera vez un uso del término entendido como enfoque teórico que permite una decodificación de significados a partir de diferentes modos.

##### 4.2.2.5.2. Cultura Asturiana

En esta materia, dentro del apartado del currículum asturiano (Decreto 57/2022) destinado a la descripción de las competencias específicas se establecen tres, de las cuales las dos siguientes hacen referencia explícita la multimodalidad:

- 1) Identificar y valorar rasgos, formas de vida y manifestaciones tradicionales [...] leyendo, investigando y recreando con ayuda de fuentes y materiales orales, escritos y multimodales [...].
- 3) Reconocer aspectos históricos, sociales y del patrimonio cultural de Asturias de forma oral, escrita y multimodal [...].

La multimodalidad se ofrece ahora como un tercer formato entre la histórica dicotomía del texto oral o escrito. Así, de acuerdo con este texto legal, la multimodalidad no sería, por tanto, aplicable al análisis de un mensaje oral o de elementos “escritos”, como, por ejemplo, los extraídos de un periódico.

##### 4.2.2.5.3. Aranés y Literatura en Arán y Lengua Catalana y literatura (esta última también en las Islas Baleares)<sup>5</sup>

El currículum catalán (Decret 175/2022), dentro de las diferentes áreas lingüísticas, incluye diez competencias específicas, de las que cuatro aluden específicamente a la multimodalidad. Estas tratan la multimodalidad también como una tipología textual, ya que se señala a cómo comprender o producir textos orales, escritos y multimodales. Los criterios de evaluación para estas competencias están redactados usando el mismo sentido para la multimodalidad, como un tipo de texto.

##### 4.2.2.5.4. Lengua gallega y literatura

En el currículum gallego (Decreto 155/2022) de esta área podemos ver que la estructura es muy similar al de lengua Castellana y Literatura, pero aplicada a esta lengua cooficial. Los criterios de evaluación y los contenidos del área se agrupan en los mismos bloques temáticos. En este contexto el bloque 2, “Comunicación oral”, alude a la producción de textos orales en gallego y multimodales; mientras que el bloque 6, “Reflexiones sobre la lengua y sus usos”, apela a la “producción y comprensión de textos orales, escritos o multimodales”. En los objetivos asociados a las competencias se hace referencia a comprender, interpretar, producir, comprender “textos orales, escritos y multimodales”. También se nombra la comunicación oral multimodal (tanto

<sup>5</sup> La razón de agrupar estas lenguas en este epígrafe se debe a que el currículum catalán agrupa todas sus áreas lingüísticas en un anexo.

síncrona como asíncrona) y se invita a dar el paso hacia lo hipertextual y multimodal como fruto de la popularización de las TIC.

Los criterios de evaluación para estas competencias, como en otras áreas anteriormente mencionadas, están redactados usando el mismo sentido para la multimodalidad; es decir, como un tipo de texto.

#### 4.2.2.5.5. *Lengua vasca y literatura*

En el currículum de la comunidad autónoma del País Vasco (Decreto 77/2023) la lengua y literatura vasca y castellana están integradas en un único documento legal, lo que favorece la rentabilización de los aprendizajes lingüísticos. En esta área existen diez competencias, de las cuales tres hacen referencia explícita a la multimodalidad, aquellas que comienzan con “Comprender e interpretar textos orales y multimodales [...]”. Merece la pena detenerse en la redacción de esta competencia, porque enfoca una cuestión interesante al aludir a disciplinas como la retórica y argumentación para, por ejemplo, detectar falacias argumentativas o valorar la fiabilidad de un texto de comunicación de masas. Así, puede considerarse que los mensajes de medios de comunicación exigen una especial alfabetización, puesto que, tal y como se señala en el currículum mencionado, “la profusión de textos de carácter multimodal [...] reclaman una específica alfabetización audiovisual y mediática” para combatir la manipulación, desinformación y las paparruchas, actualmente conocidas con el anglicismo *fake news*.

Si la competencia anterior hacía referencia a la comprensión mediante una alfabetización audiovisual y mediática, las tres y la cinco (“3 y 5 Producir textos orales y multimodales [...]”) se centran en la producción, pero también en cómo un estudiante de Educación Primaria debe intervenir en diferentes contextos sociales. Uno de ellos es el que se crea por medio de TIC y, dentro de estas, tanto en las redes sociales como en los videojuegos online. Aquí se situaría la comunicación oral/escrita multimodal (síncrona y asíncrona) y el hecho de saber ejecutarla, tal y como hemos visto anteriormente, “en diferentes soportes y formatos, muchos de ellos de carácter hipertextual y multimodal”.

Los criterios de evaluación para estas competencias, como en otras áreas anteriormente mencionadas, están redactados usando el mismo sentido para la multimodalidad, como un tipo de texto.

De los cuatro saberes básicos que contiene esta área, en el “B) Comunicación” se encuentra un ítem específico sobre comprender una serie de pautas para el análisis de la imagen y de los elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales.

## 5. Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos podido comprobar cómo en el currículum de la Educación Infantil del estado español la presencia de la multimodalidad es casi inexistente y en aquellos currículums en los que figura lo hace entendida como tipología textual al lado de la de los textos escritos y orales.

Por su parte, el término, con diferentes usos y significados, sí que tiene un lugar en el currículum correspondiente a Educación Primaria. En este sentido, hemos podido examinar que la multimodalidad no es un enfoque exclusivo de disciplinas lingüísticas, ya que, de acuerdo con lo explicado, la disciplina se menciona también en Educación Artística o Matemáticas, áreas en las que es necesario el uso de la multimodalidad para una mejor extracción de significados de diferentes códigos. A este respecto, no podemos ignorar que las matemáticas se pueden articular como un discurso multimodal que tiene, como soporte de su estructura operacional, un sistema que pone de manifiesto la función semiótica y simbólica del lenguaje (Obando, 2012, p. 883).

Van Leeuwen (2015) aludía a que, una vez introducida la multimodalidad en el currículum escolar, sería de obligatorio cumplimiento desarrollar criterios de evaluación que ayuden al alumnado y al profesorado a comprender qué nivel de alfabetización multimodal tiene cada discente (Van Leeuwen, 2015, p. 588). Dentro los currículums de las diferentes comunidades autónomas que conforman España, las áreas que nombran la multimodalidad no solo lo hacen en un punto específico, sino que podemos encontrar este enfoque en los bloques de contenidos, objetivos, descriptores operativos o criterios de evaluación, tal y como aconsejaba Van Leeuwen.

La publicación de los nuevos currículums correspondientes a la Educación Infantil y Primaria ha supuesto la entrada de la multimodalidad en el currículum español. No obstante, y salvo un ejemplo mencionado, el examen realizado nos permite afirmar que la multimodalidad no se emplea como un enfoque metodológico, teoría o herramienta. Según el análisis de los textos educativos oficiales antes mencionado, la multimodalidad puede ser una técnica expresiva o una tipología textual. Explicar la multimodalidad como una clase de texto nos puede llevar a una excesiva simplificación del concepto, puesto que esta interpretación la reduce a un género textual antes que comprenderla como una perspectiva para el estudio de diferentes prácticas sociales (Flores Solano, 2021, p. 10). Así, a lo largo de este trabajo se ha podido comprobar que una de las fórmulas más repetidas en estos documentos legales es “producción/compreensión oral/escrita de textos orales, escritos o multimodales”.

En lo que se refiere a los criterios de evaluación, compartimos la aseveración de González (2018), quien alude a que, dado que mucho trabajo alrededor de la multimodalidad se ha vinculado con la alfabetización o con áreas de lenguas oficiales de cada gobierno como asignatura, “las expectativas y prácticas culturales desarrolladas para la evaluación están firmemente arraigadas en los juicios del lenguaje escrito” (González, 2018, p. 23). Esto incita a reflexionar sobre el hecho de que un texto no es multimodal por sí mismo, sino que un texto, un vídeo o un artefacto pueden analizarse multimodalmente o estudiarse desde una perspectiva multimodal.

Otro de los elementos que nos ha llamado la atención en los currículums es la asociación que se intenta crear entre multimodalidad y TIC o entornos digitales. Es verdad que las estructuras de enlaces, hipervínculos, hipertextos en combinación con la usabilidad, la navegación, los contenidos multimedia crea un nuevo entorno que tiene que ser estudiado, posiblemente, desde una óptica multimodal (Jewitt, 2008a, p. 361), pero en ningún caso un texto digital es un texto multimodal *per se*.

Como hemos visto al inicio de este trabajo, se puede hablar de una alfabetización multimodal e, incluso, de competencias multimodales (Van Leeuwen, 2015, p. 588), pero resulta muy llamativo la ausencia de alusión a estas herramientas en los currículums estudiados. De hecho, como afirma Jewitt, repensar la alfabetización multimodal más allá del lenguaje puede servir de apoyo a los profesores, al currículo y a la política educativa en lo que se refiere a la conexión entre escuela, estudiantes y las exigencias del panorama comunicativo contemporáneo (Jewitt, 2008b, p. 263).

Todo lo aquí concluido nos invita a seguir mejorando los currículums y otro tipo de documentos educativos legales para, de esta manera, poder implementar nuevas formas de alfabetización en las aulas de Infantil y Primaria del sistema educativo español.

## 6. Bibliografía

- Flores Solano, Carol (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Revista Educación*, 45(1), 562-577. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- González, Javier (2018). El enfoque multimodal del proceso de alfabetización. *Educação em Revista*, 34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698177266>
- Jewitt, Carey y Kress, Gunther (Ed.) (2003). *Multimodal Literacy*. Peter Lang.
- Jewitt, Carey (2008a). Multimodal discourses across the curriculum. En Nancy Hornberger y Anne Marie de Mejía (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition (pp. 357-367). Springer US.
- Jewitt, Carey (2008b). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Karantzola, Eleni y Intzidis, Evangelos (2001). Multimodality across the curriculum. En Mary Kalantzis (Ed.), *Languages of Learning: Changing Communication and Changing Literacy Teaching* (pp. 9-12). Common Ground.
- Katsarou, Eleni y Tsafos, Vasillis (2010). Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education. En Lynn Mario T. Menezes de Souza y Vanessa Andreotti (Eds.), *Critical Literacy: Theories and Practices* (pp. 48-65). Centre for the Study of Social and Global Justice.
- Kress, Gunther y van Leeuwen, Theodoor (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge.
- Maturana, Carmen Luz y Ow, Maili (2016). *Multimodalidad y educación. Claves de educación para el siglo XXI*. Santillana.
- MODE (2012). Glossary of Multimodal Terms. <https://multimodalityglossary.wordpress.com>. Recuperado a 23 de octubre de 2023.
- Obando, Lucila (2012). Semiótica cognitiva y multimodalidad en la interacción pedagógica. En Pilar Couto Cantero, Gonzalo Enríquez Veloso, Alberta Passeri y José-María Paz-Gago (Coords.), *Proceedings of the 10th World Congress of the International Association for Semiotic Studies (IASS/AIS)* (pp. 879-886). Universidade da Coruña.
- Van Leeuwen, Theodoor (2015). Multimodality in Education: Some directions and some questions. *TESOL Q*, 49, 582-589. <https://doi.org/10.1002/tesq.242>

## Corpus de textos legales referenciados

- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8762, 29 de setembre de 2022. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8762/1928585.pdf>
- Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8851, 9 de febrer de 2023. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8851/1955221.pdf>
- Decret 30/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum i l'avaluació de l'educació infantil a les Illes Balears. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*, 101, 2 d'agost de 2022. <https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/30/dof/cat/html>
- Decret 31/2022, d'1 d'agost, pel qual s'estableix el currículum de l'educació primària a les Illes Balears. *Bulletí Oficial de les Illes Balears*, 101, 2 d'agost de 2022. <https://www.caib.es/eboibfront/eli/es-ib/d/2022/08/01/31/dof/cat/html>
- Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022. [https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022\\_7571.pdf](https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf)
- Decreto 100/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/1>
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 90, de 15 de mayo de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/90/2>

- Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 9402, de 10 de agosto de 2022. [https://dogv.gva.es/da0tos/2022/08/10/pdf/2022\\_7572.pdf](https://dogv.gva.es/da0tos/2022/08/10/pdf/2022_7572.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. *Diario Oficial de Extremadura*, 151, de 5 de agosto de 2022. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1510o/22040159.pdf>
- Decreto 150/2022, de 8 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 172, de 9 de septiembre de 2022. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220909/AnuncioG0655-080922-3\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220909/AnuncioG0655-080922-3_es.html)
- 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. *Diario Oficial de Galicia*, 183, de 26 de septiembre de 2022. [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html)
- Decreto 196/2022, de 13 de octubre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 212, de 26 de octubre de 2022. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/212/001.html>
- Decreto 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. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 267, de 18 de noviembre de 2022. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/17/209/dof/spa/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. *Boletín Oficial de Canarias*, 231, de 23 de noviembre de 2022. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2022/231/001.html>
- Decreto 36/2022, de 29 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se regulan determinados aspectos sobre su organización y evaluación en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Boletín Oficial de La Rioja*, 125, de 1 de julio de 2022. [https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boletinvisor\\_Servlet?referencia=21318297-1-PDF-547130](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletinvisor_Servlet?referencia=21318297-1-PDF-547130)
- Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Infantil. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 136, de 9 de junio de 2022. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/06/09/BOCM-20220609-2.PDF)
- Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- 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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 190, de 30 de septiembre de 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. *Boletín Oficial de La Rioja*, 135, de 15 de julio de 2022. [https://ias1.larioja.org/boletin/Bor\\_Boler\\_tinvisor\\_Servlet?referencia=21462179-1-PDF-547482-X](https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boler_tinvisor_Servlet?referencia=21462179-1-PDF-547482-X)
- Decreto 56/2022, de 5 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Infantil en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, de 12 de agosto de 2022 <https://sede.asturias.es/bopa/2022/08/12/2022-06339.pdf>
- 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. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 156, de 12 de agosto de 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. *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, 169, de 18 de julio de 2022. [https://www.bocm.es/boletin/CM\\_Orden\\_BOCM/2022/07/18/BOCM-20220718-1.PDF](https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/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. *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, de 13 de julio de 2022. <https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>
- 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. *Boletín Oficial de Cantabria*, 135, de 13 de julio de 2022.
- Decreto 75/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Infantil e implantación del mismo en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 109, de 9 de junio de 2023. [https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002727&BOPV\\_HIDE\\_CALENDAR=true](https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002727&BOPV_HIDE_CALENDAR=true)
- Decreto 77/2023, de 30 de mayo, de establecimiento del currículo de Educación Básica e implantación en la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Boletín Oficial del País Vasco*, 109, de 9 de junio de 2023. [https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002729&BOPV\\_HIDE\\_CALENDAR=true](https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2023002729&BOPV_HIDE_CALENDAR=true)
- 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. [https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022\\_6658.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6658.pdf&tipo=rutaDocm)

- 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. [https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022\\_6698.pdf&tipo=rutaDocm](https://docm.jccm.es/docm/descargarArchivo.do?ruta=2022/07/14/pdf/2022_6698.pdf&tipo=rutaDocm)
- Decreto 98/2022, de 20 de julio, por el que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. *Diario Oficial de Extremadura*, 143, de 26 de julio de 2022. <https://doe.juntaex.es/pdfs/doe/2022/1430o/22040148.pdf>
- Decreto Foral 61/2022, de 1 de junio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 112, de 7 de junio de 2022. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/112/1>
- 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. *Boletín Oficial de Navarra*, 130, de 1 de julio de 2022. <https://bon.navarra.es/es/anuncio/-/texto/2022/130/2>
- Decreto 196/2022, de 3 de noviembre, por el que se establece el currículo de la etapa de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 255, de 4 de noviembre de 2022. <https://www.borm.es/eli/es-mc/d/2022/11/3/196/dof/spa/html>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- 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. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- 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. *Boletín Oficial de Aragón*, 145, de 27 de julio de 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOCS=1-5&DOCR=1&SEC=FIRMA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20220727&@PUBL-E=>
- Orden ECD/853/2022, de 13 de junio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 17 de junio de 2022. <https://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VERDOC&BASE=BOLE&PIECE=BOLE&DOCS=1-30&DOCR=1&SEC=FIRMA&RNG=200&SEPARADOR=&SECC-C=&PUBL-C=&PUBL=20220617&@PUBL-E=>
- Orden EFP/608/2022, de 29 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Boletín Oficial del Estado*, 158, de 2 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/06/29/efp608/con>
- 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. *Boletín Oficial del Estado*, 174, de 21 de julio de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/o/2022/07/15/efp678/con>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>