ANEXO IV

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN

Maestro en Educación Primaria

PORTADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES DE LOS ITINERARIOS ESPAÑOL, DANÉS Y SUIZO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE LOS MODELOS QUE LOS RIGEN

ANALYSIS OF THE CURRICULAR ELEMENTS OF THE SPANISH, DANISH AND SWISS CURRICULA IN PRIMARY EDUCATION AND THEIR UNDERLYING MODELS

AUTORA: NATALIA JULIANA SANTOS LAMBEA

TUTORA: ELENA RAMÍREZ ORELLANA

En Salamanca, a 2 de junio de 2025

ANEXO III

TRABAJO DE FIN DE GRADO

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

D./Dña. Natalia Juliana Santos Lambea

con DNI , matriculado en la Titulación de Grado en

Maestro en Primaria

Declaro que en el presente curso académico, he redactado el Trabajo Fin de Grado titulado

ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS CURRICULARES DE LOS ITINERARIOS ESPAÑOL, DANÉS Y SUIZO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y DE LOS MODELOS QUE LOS RIGEN

de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca a 2 de junio de 2025

Fdo.: Natalia Juliana Santos Lambea

Agradecimientos

A Salamanca, donde comenzó este camino y se me dio la oportunidad de abrirme al mundo; a Berna, Aarhus y Los Ángeles, por ofrecerme nuevas miradas.

A Inma y a Elena, por guiarme y por ayudarme a reforzar mi pasión por la educación.

"What is given to children, children will give to society"

—Karl Menninger.

ÍNDICE

1. RESUMEN.....6

2. ABSTRACT.....7

3. INTRODUCCIÓN.....7

4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.....11

5. MARCO TEÓRICO.....12

A. Definición de educación primaria en los países objeto de estudio.....12

B. Educación comparada.....13

C. Estructura de la etapa de educación primaria.....15

D. El currículum.....17

I. Modelos curriculares.....18

II. Elementos del currículum.....21

III. Documentos oficiales estatales.....25

6. OBJETIVOS.....26

7. METODOLOGÍA.....27

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....29

A. Indicadores por objetivo general.....30

I. Número de aspectos analizados en los currículos de cada país.....30

II. Similitudes y diferencias identificadas entre los tres sistemas educativos.....30

B. Indicadores por objetivos específicos:.....31

I. Características más relevantes de acuerdo a los documentos oficiales.....31

II. Estructura, enfoque educativo del currículum de cada país y ubicación en el modelo curricular más próximo a sus características.....36

III. Contenidos y competencias.....43

IV. Metodología utilizada en la educación primaria de cada uno de los países objeto de estudio.....44

V. Enfoque otorgado a la inclusión, interculturalidad, enseñanza en valores y papel de

la evaluación..... 45
VI. Ámbitos de intervención..... 47
9. CONCLUSIONES..... 48
A. Discusión de resultados..... 48
B. Limitaciones del estudio..... 54
C. Prospectiva y futuras investigaciones..... 54
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 55
ANEXOS..... 65
Anexo 1. Figuras..... 65
Anexo 2. Tablas..... 68

1. RESUMEN

En la actualidad, ante un mundo y una sociedad altamente globalizados, los sistemas educativos enfrentan retos comunes desde perspectivas y enfoques diversos. La educación, pilar fundamental del desarrollo de un país, tiene en la etapa primaria — generalmente obligatoria — un punto de convergencia para toda la ciudadanía en países desarrollados. En países emergentes, en cambio, su acceso universal es una prioridad política que no se materializa necesariamente en obligatoriedad. Esta etapa refleja con claridad la realidad educativa de un estado. Los países afrontan nuevos escenarios donde, entre otros factores, la irrupción de las nuevas tecnologías ha modificado la forma de comunicarse y de adquirir conocimientos, lo que unido al constante flujo de personas entre ellos, convierte a la educación comparada, en un instrumento para acercar posiciones y atenuar diferencias.

En este documento se han analizado modelos curriculares de tres países europeos: España, Suiza y Dinamarca. En España, la educación primaria está regulada por ley orgánica y son las comunidades autónomas las encargadas de desarrollarla; en la Confederación Helvética la educación es competencia de cada cantón, aunque armonizada mediante el acuerdo HarmoS, del que surgió el *Lehrplan21* en los cantones germano-parlantes. En Dinamarca, el sistema se basa en legislación estatal (*Folkeskoleloven*). Estos modelos reflejan la diversidad organizativa, cultural y geográfica de Europa. Los resultados derivados de este trabajo, producto de un análisis mayoritariamente cualitativo sustentado en la comparación de elementos curriculares pertenecientes a los tres itinerarios formativos, articulados en torno a los niveles de decisión curricular como eje principal de estudio, y desde el enfoque por el que la concepción del currículum condiciona su materialización, permitirán que los hallazgos obtenidos se puedan sustanciar en estrategias, propuestas de mejora y transferencia de buenas prácticas entre contextos educativos similares [1].

[1] En este documento se ha decidido no emplear de manera exhaustiva un lenguaje inclusivo para preservar así la claridad y la fluidez del texto. Con esta decisión se busca asegurar que los contenidos sean precisos y accesibles, reconociendo que el lenguaje empleado de forma tradicional favorece la lectura y la comprensión, incluso en un ambiente académico. Esta elección no implica la exclusión de ninguno de los géneros y se valora la relevancia del lenguaje inclusivo para fomentar la igualdad, y que, por otra parte, en gran medida ha sido considerado en la elaboración de este documento. En la lectura, se debe tener en cuenta que todas las menciones al género masculino genérico abarcan igualmente a todas las personas, sin importar su género.

PALABRAS CLAVE: *sistema educativo, curriculum, itinerario curricular, educación comparada, elementos curriculares, modelos curriculares, análisis cualitativo, Ley Orgánica, Real Decreto, Acuerdo HarmoS, Lehrplan21, Folkeskoleloven.*

2. ABSTRACT

In an increasingly globalized world, education systems encounter shared challenges from different perspectives. Education, an essential element in national progress, is typically mandatory in developed nations, whereas in developing countries, universal access is still an unachieved objective. Factors such as new technologies and the constant flow of people from one place to another underscore and underpin the significance of comparative education as a means to lessen inequalities and exchange effective strategies. This study examines the primary education curricula in Denmark, Spain, and Switzerland, highlighting their cultural and organizational differences. In Denmark, the framework relies on national law (*Folkeskoleloven*); in Spain, national regulations are implemented by autonomous communities; while in Switzerland, education is managed at the cantonal level and coordinated via the HarmoS agreement that laid the groundwork for the creation of *Lehrplan21*. This qualitative analysis with slight quantitative hints, centers on contrasting curricular components and levels of decision-making, providing strategies for enhancement and the adoption of successful educational practices.

3. INTRODUCCIÓN

Por más inspirador que resulte ser maestro o educador de cualquier ámbito, hay reflexiones de carácter metodológico de las que los mismos no se pueden sustraer, debiéndose alejar con frecuencia de la complacencia del simple ejercicio de la profesión. Asimismo deberán propiciar el análisis y la evaluación permanente del propio sistema, confrontando de este modo la realidad educativa vigente con las posibles opciones de cambio y mejora.

Es un hecho que la educación es inherente a la evolución humana, que es un factor clave en el progreso y un indicador relevante de prosperidad en las sociedades. Un pueblo sin educación no avanza, su ciudadanía es menos igualitaria y los individuos que no acceden a la educación o que de ella se apartan o son apartados, no logran un desarrollo

integral, teniendo limitadas sus capacidades, su autonomía y en definitiva su libertad. Son, por otra parte, numerosos organismos e instituciones, tanto públicos como privados, los que realizan estudios para hallar el nivel de bienestar de un país, entre ellos el Banco Mundial que, para cuantificar el Índice de Desarrollo Humano (IDH), considera, además de la renta per cápita, la salud y la educación (World Bank Open Data, s.f.). En los últimos años ha aumentado el interés por los estudios comparados, a la vista de lo referido por García Garrido (1997) "Los organismos internacionales, y otras muchas instituciones públicas y privadas, parecen cada vez más interesados en promover y financiar trabajos comparativos sobre los sistemas de educación y sus diversos aspectos" (p. 61).

Una persona no deja de aprender ni de recibir educación a lo largo de toda su vida en el sentido amplio del concepto. Hay una etapa, la educación primaria, que en general es obligatoria en todos los países desarrollados en la que se asientan los contenidos o saberes básicos así como los procedimientos y actitudes como pilares del crecimiento del individuo y para ello los estados legislan en mayor o menor medida al respecto, estableciendo las competencias, destrezas y actitudes que deberá adquirir el alumnado así como la forma de transmitir los conocimientos, espacios, etc conforme a los ámbitos de decisión. Por esta razón, la educación primaria es una fase crucial para asegurar una educación completa y equitativa desde la infancia.

Pese a que los sistemas educativos contemplan diferentes etapas, con la finalidad de recopilar datos de la educación a nivel internacional, la UNESCO diseñó una herramienta denominada the *International Standard Classification of Education* o Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2014; UNESCO Institute for Statistics, 2012). Esta herramienta clasifica a la educación primaria en el nivel 1 (nivel CINE 1). Se considera este período como aquel en el que se pretende que el alumnado adquiera destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas.

La herramienta CINE 2011 comprende dos variables principales de clasificación cruzada: campos de educación y niveles educativos, junto con las dimensiones complementarias de orientación general, profesional y preprofesional, y la transición de la educación al mercado laboral. La última versión, CINE 2011, distingue entre ocho niveles. A efectos prácticos, la clasificación CINE presupone la existencia de diversos criterios que

permiten asignar los programas de estudios a distintos niveles educativos (Comisión Europea et al. 2022). Dependiendo del nivel y del tipo de enseñanza del que se trate, es necesario establecer un sistema jerárquico de clasificación que distingue entre criterios principales y secundarios (titulación ordinaria de acceso, requisitos mínimos de acceso, edad mínima, titulación del personal, etc.) (Consejo Escolar de Navarra, 2017).

La primera de las etapas, CINE 1, relativa a educación primaria, recoge programas que están diseñados para proporcionar a los estudiantes competencias básicas en la lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetización y matemática) y para crear una base sólida para el aprendizaje y la comprensión de las principales áreas de conocimiento y desarrollo personal y social, de cara a prepararlos para la primera etapa de educación secundaria. Normalmente, el único requisito para acceder a este nivel es la edad (Consejo Escolar de Navarra, 2017). La edad de ingreso habitual o legal no suele estar por debajo de los 5 años ni por encima de los 7 años. Este nivel se prolonga generalmente seis años, aunque su duración puede variar entre los cuatro y los siete años (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2014).

No existe a nivel mundial una normativa educativa específica y unificadora en esta materia que regule elementos básicos curriculares como podrían ser etapas, edades o contenidos. La Unión Europea tiene una serie de recomendaciones, como la Recomendación de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave, elaboradas por el Consejo de la Unión Europea (Eurydice, 2025). Por ello gana fuerza comparar diferentes sistemas educativos para de este modo, entre otros aspectos, contrastar y extraer buenas prácticas transferibles de unos a otros. Según Ahedo (2014) en la Unión Europea, a finales de los años 90, se adoptó un nuevo método de toma de decisiones que aspiraba, para complementar el método abierto de coordinación (MAC), a generar un proceso de aprendizaje mutuo entre los países miembros en los diferentes ámbitos de políticas públicas (p.11). Podría esta ser una de las razones por las que, como señala Antikainen (2006), los sistemas educativos de distintas partes del mundo se han uniformizado aún más, al igual que la ciencia y la tecnología (p. 240).

La práctica de comparar y analizar cualitativamente elementos curriculares de los sistemas educativos se lleva a cabo en la confianza de obtener resultados positivos derivados del estudio; sin embargo, una de las dificultades que surge a priori, especialmente

cuando se pretenden alcanzar resultados óptimos, es decidir qué analizar, si es suficiente el estudio del diseño o del desarrollo curricular o si además habría que considerar otros factores y procesos que afectan a las decisiones curriculares, denominados "ámbitos o niveles de decisión del currículum" (Clemente, 2010) Cada ámbito o nivel de decisión del currículum se distribuye a su vez en competencias organizadas en torno a un nivel político-administrativo, de centro y de aula como refiere Clemente (2001, pp. 15-17), con la premisa de que "las distintas formas de entender el curriculum ofrecen concepciones del diseño y desarrollo diferenciado" (Ramírez Orellana, 2016). Tomando todos estos aspectos en consideración se realizará un análisis cualitativo y, en menor medida cuantitativo de elementos de los itinerarios curriculares de la etapa de la educación primaria en España, Dinamarca y Suiza poniendo también el foco en los ámbitos o niveles de decisión.

En España, la educación primaria junto con toda la educación básica son obligatorias, están regulada por ley orgánica si bien los elementos básicos del currículum, previa consulta a las comunidades autónomas, los fija el gobierno por real decreto (Eurydice, 2025) estando en vigor actualmente el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y posteriormente son desarrolladas por los gobiernos regionales de las diferentes comunidades autónomas. En el caso de Suiza, al tratarse de un Estado Federal, cada cantón, son 20 en total, así como cada semi-cantón, son 6, tienen las competencias en materia educativa y por tanto para diseñar su propio currículum. No obstante la mayoría de los cantones han hecho el esfuerzo de elaborar un documento unitario con las bases para su educación obligatoria o lo que viene a ser el *Acuerdo de HarmoS*. Cabe destacar que este país ocupa los primeros puestos del ranking del informe PISA (OECD, 2023). Por último, Dinamarca que, como España, forma parte de la Unión Europea —y al igual que Suiza ocupa los primeros puestos en los informes PISA (OECD, 2023) (*Véase Anexo 1*)—, es un país del norte de Europa cuya educación se caracteriza por contar con un sistema que parte de un enfoque flexible donde prima el bienestar infantil y cuyo currículum promueve la creatividad y el aprendizaje autónomo. Por tanto, se convierte dentro del conjunto de países escandinavos, en referencia y ejemplo de modelo educativo. Este sistema ha destacado durante más de una década por hacer bandera de su visión dominante *"A school for all"* (Imsen et al., 2016). La educación danesa se rige a nivel nacional por la ley del *Folkeskole*,

que proporciona el marco general para las actividades escolares (Ministry of Children and Education, 2023).

4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

El análisis comparativo de elementos curriculares en la educación primaria con elementos cualitativos y considerando los ámbitos de decisión curricular nos permite, entre otros aspectos, comprender cómo se aborda esta etapa clave de la educación desde diferentes perspectivas según el país. “El estudio comparado de los sistemas educativos cobra especial relevancia, ya que permite identificar enfoques, fortalezas y debilidades que ayudan a comprender la diversidad de respuestas que ofrecen los países a los retos educativos contemporáneos” (Schriewer, 2000).

Dinamarca, Suiza y España representan tres modelos educativos europeos y su estudio supone una oportunidad para localizar buenas prácticas y reflexionar sobre posibles mejoras en el sistema educativo español llegado el caso.

Este trabajo parte, por tanto, de un enfoque cualitativo centrado en el análisis curricular y en los tres niveles de intervención educativa definidos por Clemente (2001) *el ámbito de las administraciones*, el *ámbito del centro* y el *ámbito del aula* .

La elección de estos países atiende, además de fundamentarse en una experiencia personal formativa y práctica docente, a criterios de diversidad varios como pueden ser la organización política, su posición en Europa o su situación en informes internacionales como PISA (OCDE, 2022) que evidencian diferencias significativas en los resultados académicos. En la práctica, estos países responden también a modelos sociales y culturales distintos, de alguna manera vinculados a su geolocalización: sur, centro y norte de Europa.

Además, en un contexto globalizado y en constante cambio que demanda día a día competencias a un ritmo acelerado desde las edades más tempranas, resulta especialmente relevante revisar cómo distintos sistemas educativos abordan cuestiones clave como pueden ser el diseño curricular, la autonomía escolar, la capacidad de innovación en el aula o la atención a las necesidades educativas especiales.

Por todo ello este trabajo busca aportar conocimiento relevante y propiciar un marco de reflexión que ofrezca la posibilidad de transferencia de buenas prácticas tanto desde una

perspectiva académica como desde una posible aplicación en el ámbito de la política educativa que, en definitiva, revierta en la mejora de la calidad escolar.

5. MARCO TEÓRICO

La educación primaria, es una etapa que comprende, por normal general, los primeros años escolares obligatorios del niño, en la franja comprendida entre los 5 a los 12 años de edad. Su definición varía según el país del que nos ocupemos. Al tratar este estudio de analizar los elementos curriculares de los itinerarios español, suizo y danés y de los modelos que los rigen en la educación primaria, procederemos inicialmente a definir el concepto de esta etapa en los tres países según su legislación vigente para continuar abordando en los puntos sucesivos de este apartado los elementos principales del marco teórico del estudio que nos ocupa.

A. Definición de educación primaria en los países objeto de estudio

En España, 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 española, en su capítulo II, regula la educación primaria, y en concreto en el artículo 16, Principios generales, se establece que la finalidad de la Educación Primaria es:

> [...]facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.

En Suiza son los cantones los que tienen competencias para legislar en materia educativa. Si bien, fruto del Acuerdo Intercantonal sobre la Armonización de la Educación Obligatoria (Acuerdo de HarmoS). Los cantones de habla alemana decidieron sentar principios comunes para regirse por una normativa común (Departamento Federal de Asuntos Exteriores [EDA], s.f.) de donde surgió el *Lehrplan21* en 2016, que hablando sobre la educación primaria indica en su artículo 3:

> En la escuela obligatoria, todos los alumnos adquieren y desarrollan conocimientos y habilidades básicas, así como la identidad cultural que les permite aprender a lo largo de su vida y encontrar su lugar en la sociedad y en la vida profesional. [...] cada alumno adquiere la educación básica que le permite acceder a la formación profesional o a las escuelas de educación general de nivel secundario superior, [...] Se apoya a los alumnos en su desarrollo como personalidades independientes, en la adquisición de habilidades sociales y en el camino hacia una actuación responsable hacia sus semejantes y hacia el medio ambiente.

La Ley de la Escuela Pública Danesa, *Folkeskoleloven* (LBK nº. 989/2024) establece en su artículo primero y como propósito de la escuela primaria:

> [...] en colaboración con los padres, proporcionará a los alumnos conocimientos y habilidades que: los preparen para la educación superior y les den el deseo de aprender más, los familiaricen con la cultura y la historia danesas, les den una comprensión de otros países y culturas, contribuyan a su comprensión de la interacción humana con la naturaleza y promuevan el desarrollo integral de cada alumno.
>
> [...] debe desarrollar métodos de trabajo y crear un marco para la experiencia, la inmersión y el deseo de actuar, para que los estudiantes desarrollen la cognición y la imaginación y ganen confianza en sus propias posibilidades y antecedentes para tomar posición y actuar.
>
> [...] debe preparar a los alumnos para la participación, la corresponsabilidad, los derechos y los deberes en una sociedad con libertad y democracia. El trabajo de la escuela debe caracterizarse por la libertad de pensamiento, la igualdad y la democracia.

B. Educación comparada

El desarrollo curricular es un campo de estudio continuo y abierto, influido por teorías y modelos de diversas corrientes de pensamiento que a lo largo de los años han ido aportando sus diferentes perspectivas y concepciones. Su análisis se lleva a cabo, entre otros enfoques, a través de la educación comparada.

La educación comparada se interpreta como un campo académico que ya desde los años 60 trata de encontrar semejanzas y diferencias así como modelos relativos a los sistemas educativos con el fin de superar desajustes o deficiencias educacionales de determinadas sociedades (Ahedo, 2014; García Garrido, 1997). La comparación es una ardua y detallada tarea, ya que el objetivo no solo trata de adoptar de manera idéntica un sistema educativo ajeno al nacional por sus características positivas. Sin embargo, es un hecho que la imitación consciente de modelos "exitosos" se ha convertido en un punto clave en la sociedad actual (Añorga et al., 2006). En esta idea reside la intención de comparar sistemas educativos y así extraer los rasgos característicos de las diferentes prácticas educativas y crear posibles conexiones entre dichos rasgos para así comparar unos países con otros.

En lo que respecta a referentes internacionales, es el modelo escandinavo uno de los que nunca pasan desapercibidos cuando hablamos de comparaciones. Ahedo (2014) lo encuadra dentro de los modelos de educación primaria extensa que se alarga hasta los 16 años y es común en países nórdicos o del norte de Europa (p. 10). Siguiendo las palabras de Antikainen (2006) "En las décadas de 1960 y 1970, la educación obligatoria en todos los países nórdicos se amplió a nueve años, y se adoptó el modelo integral como punto de partida del desarrollo de todo el sistema educativo" (p. 230). En este documento utilizaremos, para profundizar en el estudio y comparación de sistemas educativos, como referente de los modelos nórdicos, el sistema educativo danés. Esta elección ha sido tomada a raíz de la afirmación de Nielsen (1996) que indica que el sistema de formación danés se podría definir como un puente cultural entre los sistemas de formación dual de otras partes de Europa y los modelos basados en la enseñanza escolar de los países nórdicos, implicando un desarrollo del principio de aprendizaje a lo largo de la vida (p. 53). Una característica que describe este grupo de modelos educativos, es su naturaleza claramente abierta al cambio y la innovación manteniendo vigente ciertas marcas de identidad nacionales. En palabras de Imsen et al. (2016) "El modelo nórdico no es una entidad estática, sino una institución cambiante abierta a las influencias del exterior y, al mismo tiempo, aferrada a sus propias raíces" (p. 569). Sin embargo, y de acuerdo con Antikainen (2006) no existe un modelo nórdico sino una serie de patrones que lo caracterizan. Los sistemas de educación nórdicos forman parte del estado de bienestar nórdico (p. 240).

C. Estructura de la etapa de educación primaria

Tabla 1. *La estructura de la etapa de educación primaria.*

EDAD	DINAMARCA		ESPAÑA			SUIZA	
	CICLO	CURSO	CICLO		CURSO	CICLO	CURSO
0 años	Vuggestue *Aldersintegrered e Institutioner y Vuggestuer*		1er ciclo Ed. Infantil Escuelas Infantiles y CEIP			*Eigangsstufe o Vorschulstufe Krippen*	
1 años							
2 años							
3 años	*Børnehave Aldersintegrered e Institutioner y Børnehaver*		2º ciclo Ed. Infantil Escuelas Infantiles y CEIP		1º		
4 años					2º	Primarstufe[1,2] *Kindegarten y Primarschule*	*Kindergarten 1*
5 años					3º		*Kindergarten 2*
6 años		*Børnehavekla-sse*	Educación Primaria Obligatoria CEIP CRA CPC CP CEE	1er ciclo	1º		*1st course*
7 años	*Folkeskole*	*1st course*			2º		*2nd course*[2]
8 años		*2nd course*		2º ciclo	3º		3rd course
9 años		*3rd course*			4º		4th course
10 años		*4th course*		3º ciclo	5º		5th course
11 años		*5th course*			6º		6th course
12 años		*6th course*	Educación Secundaria Obligatoria IES CEI CPI CPC CP CEE	1º		*Sekundarstufe*	*7th course*
13 años		*7th course*		2º			*8th course*
14 años		*8th course*		3º			*9th course*
15 años		*9th course*		4º			*10th course*
16 años		*10th course*	Bachille-rato	1º			Múltiples opciones

Fuente: Eurydice (2025), *Folkeskoleloven* (2024), *Lehrplan21* (2014), Real Decreto 157/2022, Real Decreto 95/2022. Elaboración propia.

Leyenda

-	Niveles educación primaria
	Educación obligatoria

[1]En los cantones germano-parlantes: *Basisstufe* y *Grundsstufe*. En los francófonos: *Cycle primmaire 1.*
[2] Solo en cantones germano-parlantes con Basisstufe combinado con educación preescolar.

Comenzando por Dinamarca, la educación no obligatoria se inicia a los 0 años en la institución *Vuggestue*, que podemos considerar como guardería. No es hasta los 3 años cuando empieza lo que podría considerarse educación preescolar en la *Børnehave.* Las etapas mencionadas hasta el momento forman parte de la clasificación CINE 0 según los informes de la UE (A los 6 años de edad los niños y niñas pueden acudir a una iniciación a la educación primaria, la *Børnehaveklasse.* Sin embargo no es hasta los 7 años cuando propiamente se inicia la etapa obligatoria de educación primaria en el país nórdico, en la institución *Folkeskole,* que implica nueve cursos obligatorios de 1º a 9º (7 a 15 años) tratándose de una etapa educativa continua. De los 6 años hasta los 13 años la etapa forma parte del CINE 1 y de los 13 a los 17 se considera parte del CINE 2 *(véase en el Anexo, Figura 2)*.

En lo que respecta a España, la educación infantil no obligatoria está dividida en dos ciclos, el primero de 0 a 2 años y el segundo de 3 a 5 años (Sánchez Vera, 2022). A partir de este momento comienza lo que se conoce como educación primaria de carácter obligatorio que dura desde los 6 a los 12 años y se divide en ciclos que constan de dos cursos: 1er ciclo - 1º y 2º curso -, 2º ciclo - 3º y 4º curso - y 3º ciclo - 5º y 6º curso -. La etapa de educación infantil y el primer curso de educación primaria forman parte del CINE 0. El resto de cursos de educación primaria forman parte de la clasificación CINE 1. A diferencia de los otros dos países, a los 12 años y hasta los 16, los alumnos pasan a cursar educación secundaria obligatoria, cambiando de etapa y de institución, siendo CINE 2 (*véase en el Anexo, Figura 3)*.

Finalmente, en el caso de Suiza cabe mencionar que "No existen directrices educativas vinculantes en el ámbito del cuidado infantil a nivel nacional" (Eurydice, 2025). De los 0 a los 4 años existe una etapa de atención y cuidado infantil, etapa no formal ni obligatoria, impartida en instituciones llamadas *Krippen.* Seguidamente encontramos la opción de comenzar la etapa de educación primaria en los cursos *Kindergarten 1 y 2* (4 y 5 años) que ya forma parte de la etapa educativa *Primarstufe* de carácter obligatorio (*véase Anexo, Figura 4)*. A partir de los 6 años comienza la etapa de educación primaria como tal, en la institución Primarschule y dura hasta los 12 años, formando parte del nivel CINE 1 y

siendo este el fin de la etapa primaria. Desde los 12 hasta los 15 años comienza la etapa *Sekundarstufe* perteneciendo al nivel CINE 2, dejando de ser la formación de carácter obligatorio a partir de este momento.

D. El currículum

La calidad de la educación impartida depende en buena parte del diseño y la confección de los itinerarios curriculares, es por ello sumamente importante comprender todos los elementos que configuran un currículum (Casanova, 2012).

Sin embargo, para poder analizar el currículum oficial de los países que nos ocupan en este documento, primero hay que adentrarse en el propio término y comprender qué es y todo lo que el mismo abarca. El pionero en el uso de este término fue el americano John Franklin Bobbit, que afirmó que "el currículum incluye experiencias dirigidas y no dirigidas, cuyos objetivos son la gama total de habilidades humanas, hábitos, sistemas de conocimiento, etc., que uno debe poseer" (Bobbit, 1999, p. 49).

Desde este momento en adelante, dicho término fue utilizado y reformulado por diferentes personalidades o entidades. Por un lado encontramos la definición de Richards (2001):

> Una definición más amplia del término currículo puede implicar: determinar qué conocimientos, destrezas y valores aprenden los alumnos; qué tipo de experiencias deben proporcionarse para alcanzar los resultados de aprendizaje previstos; planificar las experiencias de enseñanza y aprendizaje; medir y evaluar dichas experiencias (p.2).

Sin embargo también se ha de prestar atención al propio carácter de la institución, que marca en gran medida la enseñanza. Atendiendo al Great Britain Department of Education and Science (1985):

> El currículo de una escuela consiste en todas aquellas actividades diseñadas o fomentadas dentro de su marco organizativo para el desarrollo intelectual, personal, social y físico de sus alumnos. Incluye no sólo el programa formal de clases, sino también el programa «informal» de las llamadas extraescolares, así como todas las características que conforman el «ethos» de la escuela (p. 7).

En una línea más reflexiva y tratando al currículum como una herramienta pedagógica de transformación, Clemente (2013) lo entenderá como "conjunto de reflexiones, propuestas, prescripciones y previsiones para la acción" (p. 114).

Para Bruner (1960) la construcción del currículum se lleva a cabo en un mundo lleno de condiciones culturales, sociales y políticas cambiantes que alteran reiteradamente el entorno y por ende los objetivos de la escuela y sus alumnos (p.8). Por su parte, Hernández y Gutiérrez (2015) explican que los cambios tecnológicos y sociales así como la necesidad de enfrentar los nuevos retos de la vida moderna y el propio surgimiento de la sociedad del conocimiento han sido, entre otros, los impulsores de las innovaciones curriculares y reformas educativas en los últimos años (p.2). De esta forma, los itinerarios curriculares no serán iguales en todos los países ya que si bien pueden tomar inspiración en las experiencias de otros sistemas educativos, tratarán de responder a una serie de características y realidades que se encuentran en constante cambio y que dan pie a un proceso de renovación incesante.

I. Modelos curriculares.

Podemos distinguir diferentes modelos curriculares atendiendo al interés otorgado a los elementos del mismo así como al enfoque que se les concede. De acuerdo con Mora Vargas (1998) "el enfoque curricular hace referencia a la posición teórico-práctica que adopta la unidad académica a la hora de diseñar y llevar la práctica a un determinado plan de estudios" (p. 141). Por tanto, los enfoques de los que hablaremos a continuación serán: tradicional, tecnológico, práctico-procesual, experiencial y socio-crítico. Se tendrá en cuenta conceptos clave que emanan de las diferentes perspectivas para realizar un análisis exhaustivo del concepto de currículum.

En primer lugar hablaremos de un modelo tradicional, que concede más importancia al contenido que al desarrollo de habilidades de los alumnos o a sus intereses (Mora Vargas, 1998, p. 144). Para Ornstein y Hunkins (2017) este enfoque tiende a ser más histórico o filosófico, y en menor medida, social o práctico. Su origen se encuentra en la congregación religiosa de los jesuítas, que alrededor de 1599 promulgó la *Ratio Studiorum Borgiana,* donde se definía qué se debía hacer en los colegios, es decir los contenidos a desarrollar, si bien no indicaba el cómo impartirlos (Fuentes Nuño, 2012, p. 67). En este modelo

curricular, el interés está enfocado en el contenido, y el alumno pasa a un segundo plano con un rol principalmente pasivo frente al maestro, considerado guía y eje central del sistema (Luna y López, 2022). A lo largo de los años ha ido evolucionando, tomando influencia de diferentes autores, como Bruner (1960) que afirmó la necesidad de comprender los fundamentos de una materia integrando los detalles en un patrón estructurado para evitar olvidarlos con rapidez. De esa forma se potencia la disciplina académica tradicional, la familiaridad y la experiencia en un tema como método para la adquisición del aprendizaje, así como la necesidad de incorporar metodologías de investigación (p. 13).

En segundo lugar encontramos el modelo tecnológico**,** que Ralph W. Tyler, su principal defensor, propuso llamar modelo por "objetivos". De acuerdo con Siyu (2024) Tyler identifica la selección de objetivos como el principal punto de partida para la planificación curricular. Según Luna y López (2020) este enfoque está principalmente orientado al producto, el cual se obtiene bajo unos requisitos previamente establecidos. De esta forma, Escudero Muñoz (1999) afirma "El diseño de aprendizaje se concibe como algo técnico, decisiones objetivas tomadas para alcanzar unos objetivos o aprendizajes estandarizados en los estudiantes" (p. 125). El interés está centrado y basado en los resultados de aprendizaje, considerados como la meta del proceso. De acuerdo con Escudero Muñoz (1999) lo más importante de este modelo es el diseño de productos curriculares de la forma más racional posible para asegurar su eficacia, siendo la definición de objetivos operativos una de sus tareas principales. A diferencia del modelo anterior, el alumno pasa a tomar un rol activo, al igual que el docente que aprende de su práctica y mejora a través de la reflexión y evaluación. Siguiendo las palabras de Siyu (2024) el proceso de evaluación tiene por objeto determinar en qué medida los planes de estudio y los programas de instrucción cumplen sus objetivos educativos (p.838). Este enfoque considera que el currículum es un espacio de interacción humana y un proceso continuo, que da pie a una discusión y reflexión del mismo con amplio espacio a cambios y mejoras.

A continuación hablaremos del modelo práctico-procesual cuyo defensor fue Lawrence Stenhouse. Luna y López (2020) afirman que este enfoque visualiza el currículum "como proyecto educativo, como proceso en construcción y como campo de investigación, donde cada proyecto surge de las necesidades de un contexto social y

educativo concreto, y este se sustenta en la consideración del currículo como proceso de investigación" (p. 69). De acuerdo con lo señalado por Stenhouse (1991) el currículum, entre otras cosas, crea un marco para probar las teorías implícitas del profesor, contrastándolas con la acción y con las de sus propios colegas (p. 18). De esa forma cuestionó la perspectiva convencional del currículo como un conjunto fijo de contenidos que deben ser impartidos y le da poder al profesor en el desarrollo del currículum (Kilag et al., 2023, p. 78). Tal como explica uno de sus discípulos, Elliot (1991) este enfoque toma al docente como investigador y profesional autónomo que reflexiona sobre su práctica, para alcanzar alternativas y mejoras a su propia práctica educativa. Por tanto podemos decir que en cierta manera, esta concepción del currículum busca responder a los diferentes entornos educativos y vincularse a las diferentes realidades sociales.

Pasando al modelo experiencial, cabe mencionar la figura de John Dewey, que según Sikandar (2015) rechazaba las estructuras autoritarias y los métodos tradicionales de enseñanza en las escuelas [...] Dewey creía que en el centro de todo el academicismo estaba el niño, y la filosofía y las reformas educativas de Dewey se centraban en el niño (p. 191). De acuerdo con las ideas del propio Dewey (1916) "<<Aprender de la experiencia>> es hacer una conexión de ida y vuelta entre lo que hacemos a las cosas y lo que disfrutamos y sufrimos de ellas en consecuencia. [...] Lo que se experimenta se convierte en instrucción, en descubrimiento de la conexión de las cosas". (p. 146). Por ello, se puede encontrar un estrecho vínculo entre la vida del niño y sus experiencias como un proceso continuo, que Dewey considera como el objetivo de la educación. De este modo, este enfoque considera que dotar al niño de competencia social es el foco principal de la educación, que se torna inútil si no alcanza este objetivo principal (Sikandar, 2015, p. 193).

Por último, desde una perspectiva ideológica o política, encontramos el modelo socio-crítico, dirigido a la construcción conjunta entre profesores y estudiantes a través de la praxis, buscando la transformación. "La acción y la reflexión, la teoría y la práctica, se unifican en un proceso dialéctico" (Luna y López, 2020, p. 70). Al hablar de este enfoque, es importante destacar la obra del estadounidense Michael W. Apple que se posiciona en contra de la idea de un currículum nacional, concibe por un lado el sistema como un elemento no neutral, y al currículum concretamente como catalizador de la segregación social y educativa, que otorga aún más poder a una pequeña minoría sobre el resto de

población (Torres Santomé, 1998). Propone una transformación del sistema desde abajo, donde los profesores tengan más autonomía (Apple, 1996). De la misma manera, de acuerdo con la obra de Freire, el currículum se trata de un elemento que refuerza la idea de "pedagogía del oprimido" por la cual el débil está condenado a una dominación y opresión ejercida por la minoría opresora. Esta pedagogía de la que habla debe hacer de la opresión y sus causas el objeto de reflexión, dando lugar al compromiso necesario para la lucha por la liberación del oprimido, en la cual esta pedagogía se hará y rehará. (Freire, 2005, p. 42). Así, el profesor es autocrítico y armoniza teoría con práctica, por tanto, a consecuencia de ello, el alumno pasa de ser solo un alumno activo a ser a su vez crítico, reflexivo y curioso (Luna y López, 2020, p. 70).

En relación con los aspectos implícitos del sistema educativo, mencionaremos el currículum oculto, concepto que surgió de la perspectiva socio-crítica, destacando la figura de Philip W. Jackson, el primero en introducir este término en su obra. Para definir el currículum oculto Torres Santomé (1998) afirma lo siguiente: "Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos [...] no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías" (p. 14). Por su parte, Jackson se enfoca en la presencia de factores implícitos no visibles dentro de la práctica educativa que desembocan en desigualdades entre alumnos. De esta manera, proclama que "Las aulas son lugares especiales. [...] Hay otras características, mucho menos evidentes aunque igualmente omnipresentes, que contribuyen a conformar «los hechos de la vida», por así decirlo, a los que los alumnos deben adaptarse" (Jackson, 1968, p. 10). Por ello, denuncia que las prácticas escolares contribuyen a la reproducción de desigualdades a través de una serie de aprendizajes que no están explícitamente recogidos en los documentos oficiales y conducen a los agentes educativos a actuar como si de un acuerdo tácito se tratase.

II. Elementos del currículum

A continuación pasaremos a desarrollar los elementos en torno a los que se configura un currículum. En función del grado de protagonismo que se otorga a cada uno de ellos se configuran las divisiones de los modelos curriculares. De acuerdo con Restrepo (1994) "Un fin de la actividad docente está en compenetrar armónica y eficientemente

todos y cada uno de los puntos de que consta el currículum" (p. 158). Los elementos desarrollados a continuación serán posteriormente analizados con mayor detalle en la comparación de los tres documentos oficiales.

En primer lugar y por tratarse de un elemento imprescindible en cuanto a materia educativa, hablaremos de los objetivos, que según Endeley y Zama (2021) se pueden definir como "los resultados del aprendizaje previstos, determinados por los planificadores del currículo" (p. 5). Prestando atención a los objetivos, los distintos modelos curriculares se diferenciarán en su mayor o menor focalización por el establecimiento y consecución de los mismos. En su obra, Taba (1987) afirma que "La formulación de objetivos claros y amplios brinda una plataforma esencial para el currículo. En gran parte, ellos determinan qué contenido es importante y cómo habrá de ordenárselo" (p.27). La misma autora jerarquizó los objetivos en base a los criterios que se pretenden satisfacer, dividiéndolos en: generales, específicos y operativos. Los primeros son los más amplios y abstractos y según Taba (1987) "Las afirmaciones de que la educación debe transmitir la cultura, reconstruir la sociedad o proporcionar el máximo desarrollo del individuo, ponen en juego los objetivos generales" (p. 200). Si bien por su naturaleza amplia y poco concreta, necesitan ser organizados de forma más concisa, dando lugar al siguiente tipo de objetivos, los específicos. En este nivel se subdividen a su vez en otras dos categorías: los que demarcan los resultados generales de la escuela y los más concretos que especifican los comportamientos que deben lograrse en una unidad específica, un tema, un curso o un programa de nivel escolar (Taba, 1987, p. 197). Por último, se encuentran los más concretos de todos ellos, y por ende los más sencillos de observar. Su formulación implica una descripción precisa del comportamiento esperado y del contenido al que dicho comportamiento se aplica (Taba, 1987).

En la actualidad, y directamente enlazadas con los objetivos, encontramos las competencias. Podríamos decir que los objetivos son el punto de partida de las mismas. De acuerdo con Tobón (2013) "Las competencias son el resultado del desarrollo efectivo de las aptitudes mediante capacidades, junto con su puesta en actuación en el contexto con idoneidad, mejoramiento continuo y ética" (p. 104). Estas van más allá del simple conocimiento y aprendizaje, pues tal y como afirma Perrenoud (2004) "Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran,

orquestan tales recursos" (p. 14). De este modo, combinan una serie de elementos que engloban y determinan en cierta manera el grado de alcance de aquello que se establece que los alumnos han de aprender.

Vinculados estrechamente con los objetivos educativos se encuentran los contenidos, en el caso de España denominados actualmente saberes básicos, ya que para dar sentido y estructurar lo enseñado, es necesario definir previamente qué es aquello que se pretende enseñar. "Los contenidos determinan qué asuntos deben ser incorporados en el plan de estudios. Se componen de aquellos conocimientos que se considera que deben obtenerse en la escuela, tratándose de un componente o un recurso mediante el cual se logran los objetivos" (Endeley y Zama, 2021, p. 5). Según Coll et al. (1994) se trata de "una selección de formas o saberes culturales [...] cuya asimilación es considerada esencial para que se produzca un desarrollo y socialización adecuados de los alumnos" (p.14). A su vez, deben estructurarse de forma que los estudiantes puedan construir el aprendizaje de acuerdo con sus conocimientos previos. Existen diversas formas de realizar dicha organización, en concreto, Taba (1987) propone "la organización del contenido curricular debe seguir un orden lógico y psicológico que facilite el aprendizaje. Esto implica disponer los temas <<desde lo conocido hacia lo desconocido, de lo inmediato a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto, y de lo fácil a lo difícil>>" (p. 359).

Toda planificación curricular implica una puesta en práctica en la que intervienen los elementos previamente explicados, lo que denominamos actividades o experiencias. Atendiendo a Zabalza (2007) "las actividades curriculares son las formas prácticas en que los contenidos se presentan y se trabajan con el alumnado, de manera que permiten su apropiación y comprensión" (p. 125). Esta idea se alinea con el pensamiento de Ausubel (1963) que afirma que el niño alcanza un aprendizaje significativo al relacionar el nuevo conocimiento con sus estructuras cognitivas previas. Es por ello que las actividades deben ser planteadas considerando las posibilidades y necesidades del alumnado, así como el entorno y contexto en que se llevan a cabo.

Como broche final de los elementos curriculares, y tratándose de uno imprescindible para completar una actividad así como el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, es preciso incorporar una evaluación. Esta ayuda a identificar qué elementos han sido efectivos y cuáles podrían mejorar para garantizar la

calidad de la enseñanza, además de conocer el grado de alcance de los objetivos propuestos al inicio del proceso. Sin embargo, no ha de entenderse únicamente como un elemento o fase final, pues es un componente transversal que orienta y retroalimenta el aprendizaje. Según Endeley y Zama (2021) Taba creía que, una vez establecidos y aplicados los estándares de contenido, debía existir un proceso para evaluar el rendimiento de los alumnos en los contenidos (p.28). La evaluación adquiere por tanto un carácter formativo, ya que ofrece datos que sirven para la mejora de la práctica docente y vela por ofrecer una óptima atención a las necesidades del alumnado.

Tras la explicación de los conceptos anteriores, es preciso abordar de qué manera se ha de impartir la nueva información al alumnado, es decir, hablaremos de la metodología. En palabras de Medina Rivilla y Salvador Mata (2009) el «cómo» actuar, es decir, cómo enseñar y cómo aprender se trataría del elemento central del proceso didáctico. Si bien afirman que el término más adecuado sería «método», no concluyen que exista uno único sino diversos métodos o sistemas metódicos (p. 169). A partir de esta idea podemos decir que no se trata de un enfoque cerrado, sino más bien como un amplio abanico de posibilidades que se combinan y adaptan en función de las necesidades y del contexto. A grandes rasgos podemos clasificarlas por un lado en metodologías tradicionales, en las que el profesor es considerado un experto facilitador y transmisor de conocimientos y el alumno tiene un rol pasivo de tomar apuntes y llevar a cabo tareas (Freeman et al., 2014). En relación a este tipo de metodología con influencia de diferentes teorías surge la instrucción directa, un tipo de enseñanza estructurada que alterna participación colectiva e individual del alumnado para alcanzar un aprendizaje concreto (Montanero, 2019, p. 6). Por otro lado, atendiendo a Adell y Castañeda (2012) en los últimos años la administración educativa ha decidido incorporar a las aulas de muchos centros las TIC (p. 14) que unido a los avances científicos sobre el funcionamiento del cerebro y con la premisa de innovar el campo de la metodología, han dado pie a lo que conocemos como pedagogías emergentes (Montanero, 2019, p. 7). Estas se pueden clasificar conforme a las indicaciones de Montanero (2019) en aprendizaje experiencial y por indagación, aprendizaje cooperativo, enseñanza centrada en la inteligencia y el pensamiento y enseñanza centrada en la emoción y motivación.

III. Documentos oficiales estatales.

La Constitución danesa de 1953 (*Constitutional Act of Denmark, 1953*) recoge en su Parte I que Dinamarca es una monarquía constitucional y que el poder será ejercido conjuntamente por el Rey y el *Folketing*. El Reino de Dinamarca es un estado centralizado con dos territorios autónomos: Groenlandia e Islas Feroe y la política educativa está gestionada equilibradamente entre legislación estatal y autonomía municipal. A diferencia de los otros países que nos ocupan, el país nórdico no se organiza en parcelas territoriales con competencias legislativas propias, sino en municipios y entidades supramunicipales que cuentan con funciones administrativas limitadas bajo supervisión estatal. Así, respecto a la educación, y en particular a la educación primaria que nos ocupa, *Folkeskoleloven* es la ley de educación danesa que la regula y es un derecho que queda recogido en el artículo 76 de la Constitución danesa que precisa que "todos los niños tienen derecho a educación gratuita en la escuela primaria" (*Constitutional Act of Denmark,* 1953, art. 76). Sin embargo, son los municipios los que diseñan parte del currículo atendiendo a las indicaciones estatales.

Por su parte, la Constitución Española de 1978, establece en el artículo 2, que España es un estado unitario reconociendo las autonomías "La Constitución se fundamenta en la indisoluble unidad de la Nación española, patria común e indivisible de todos los españoles, y reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones que la integran y la solidaridad entre todas ellas" (Constitución Española, 1978, art.2) y, a su vez, recoge en el artículo 137 que "se organiza territorialmente en municipios, provincias y en las comunidades autónomas que se constituyan" por lo que estamos, por tanto, en un estado unitario descentralizado. De esta manera, las competencias educativas son compartidas; el Estado fija una normativa a nivel general que las comunidades autónomas más tarde desarrollarán en los currículos para su territorio siguiendo la legislación nacional. El Título I de la Constitución contempla los derechos y deberes fundamentales de los ciudadanos, tratándose del artículo 27 del Capítulo segundo el relativo a la educación. El hecho de que sea un derecho fundamental da lugar a su regulación por leyes orgánicas, como indica el artículo 81 de la Constitución. Actualmente la educación está regulada por la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y, más concretamente, la educación primaria

está regulada por el Real Decreto 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

En lo que respecta a Suiza, además de no formar parte de la Unión Europea, encontramos diferencias significativas en relación a España y Dinamarca. En primer lugar, se trata de un estado federal que cuenta con diferentes entidades político-administrativas: la Confederación, veinte cantones y seis semi-cantones (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2025). En el artículo 62 de la Constitución Federal Suiza de 1999 se indica que la educación pública es competencia de los cantones (*Federal Constitution, 1999, art. 62*). Por ello cada cantón tiene competencias propias en materia educativa, si bien en 2009 se firmó el Concordato Intercantonal HarmoS, como acuerdo voluntario intercantonal donde se optó por mejorar la calidad de la educación obligatoria estableciendo objetivos comunes para evitar obstáculos que dificultaran la movilidad entre los cantones de lengua alemana (Rodriguez R. de Flückiger, B., 2018) dando lugar así mismo a lo que actualmente se conoce como *Lehrplan21*. La Conferencia Suiza de Directores de Educación de habla alemana (D-EDK) se encargó del desarrollo de este proyecto, que más tarde daría lugar a un único plan de estudios en el país.

6. OBJETIVOS

Generales:

- Realizar un análisis de los elementos de los itinerarios curriculares de la educación primaria en Dinamarca, España y Suiza para identificar similitudes y diferencias relevantes en los enfoques pedagógicos que emanan de los modelos de currículum.

Específicos:

- Identificar las características más relevantes de cada país de acuerdo a los documentos oficiales.
- Definir la estructura y extraer el enfoque educativo del currículum de cada país para ubicarlo en el modelo más próximo acorde a sus características.
- Comparar los contenidos / saberes básicos y competencias recogidos en los documentos oficiales sobre el currículum de cada país estudiado

- Examinar la metodología utilizada en la educación primaria de cada uno de los países objeto de estudio.
- Analizar el enfoque otorgado en los documentos oficiales a la inclusión, interculturalidad, enseñanza en valores y la evaluación.
- Abordar los ámbitos de intervención:
    - Definir y comparar el nivel de intervención de las administraciones a nivel curricular.
    - Determinar y comparar el nivel de autonomía del centro.
    - Especificar el grado de autonomía del maestro en el aula.

7. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo la comparativa entre los itinerarios curriculares de los tres sistemas educativos en la etapa de la educación primaria —en base a los indicadores para los ámbitos de intervención propuestos—, y alcanzar una mejor comprensión del panorama educativo mundial en dicha etapa, con vistas a mejorar la praxis educativa, se hará uso de una metodología cualitativa. De esta forma, se procederá a comparar estos tres sistemas utilizando una serie de parámetros confeccionados expresamente para responder a las preguntas de investigación a las que se trata de dar respuesta en el presente trabajo. Según Añorga et al. (2006):

> Para poder estudiar las complejas tendencias de desarrollo y generalidades de los sistemas educativos en los diferentes países del mundo, el campo de la educación comparada hace uso de indicadores creados en base a criterios que analizan las diferentes variables de estudio (p. 15).

En este sentido y teniendo en cuenta que se persigue una profunda comprensión de los itinerarios curriculares, es preciso considerar que "El método cualitativo es el instrumento analítico por excelencia de quienes se preocupan por la comprensión de significados (observar, escuchar y comprender)" (Cáceres Correa & Quezada Figueroa, 2018; Sánchez Silva, 2006). De la misma manera, siguiendo las palabras de Vázquez-Ben y Bugallo-Rodríguez (2018) "Los análisis comparativos de currículum a nivel internacional tienen una larga tradición que se apoya en el interés por mejorar la educación" (p. 2). Sin embargo, en estrecha relación a la naturaleza de la propia educación comparada, con la que

se asocia este escrito, también se combinarán características comunes a la metodología cuantitativa, al tratarse algunos indicadores propuestos de comparación cuantitativa de descripciones o de un número específico de aspectos, rasgos cualitativos y categorías de elementos de los currícula. Será por tanto, la combinación de ambos métodos la forma más idónea para abordar el estudio del presente trabajo, ya que, citando a Sánchez Silva (2006), el método cualitativo no se contrapone al cuantitativo.

En relación al factor cualitativo del presente trabajo se seguirán las fases de los estudios de educación comparada delimitadas por Caballero et al. (2016) adaptándolas a la realidad y necesidades de esta investigación. Tras una descripción y definición del objeto de estudio en la que se eligió una unidad de análisis, a nivel internacional entre los tres países, comparando los modelos curriculares en base a los indicadores seleccionados, se pasará a una fase descriptiva donde se desarrolla el marco teórico necesario para llevar a cabo la investigación, según se ha tratado en el punto 4. El siguiente paso será la interpretación de los datos, en la que se analiza detenidamente la información recogida en la fase anterior, relativa a los documentos oficiales estatales de cada país. Posteriormente, teniendo en cuenta que el objetivo de este método es establecer relaciones y significados entre los objetos de estudio (Sánchez Silva, 2006, p. 115) se combinarán la yuxtaposición con la explicación para desarrollar las similitudes y diferencias entre los tres itinerarios curriculares y poder indicar a qué modelo curricular de los expuestos en el marco teórico se asemeja cada uno de ellos, como indica el objetivo principal del estudio. En último lugar se llevará a cabo una fase prospectiva, en la que se abordarán las conclusiones de la investigación y propondrán nuevas líneas de estudio en relación a los resultados obtenidos (Caballero et al. 2016).

Tabla 2. Resumen de los indicadores de estudio comparados (*véase Anexo 2*).

Tabla 3	Análisis comparado de elementos de los itinerarios curriculares.
Tabla 4	Características relevantes de cada país de acuerdo a los documentos oficiales.
Tabla 5	Estructura y enfoque educativo del currículum.
Tabla 6	Comparación (cuantificada) de competencias y áreas.
Tabla 7	Análisis de metodologías.
Tabla 8	Enfoque otorgado a la inclusión, interculturalidad, enseñanza en valores y evaluación.
Tabla 9	Ámbitos de intervención.

Fuente: Elaboración propia.

8. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Antes de proceder al propio análisis de resultados en el que se ha hecho uso de indicadores en base a los objetivos planteados, es preciso destacar que, como indican Añorga et al. (2005), la educación comparada permite estudiar las distintas tendencias de desarrollo y las generalidades de los sistemas educativos en diferentes países del mundo con el fin de establecer criterios o juicios de valor en el espacio y en el tiempo del objeto de la investigación a partir de las variables e indicadores (p. 15).

A. Indicadores por objetivo general

I. Número de aspectos analizados en los currículos de cada país.

Se han planteado y analizado cincuenta y nueve elementos presentes, o no según el caso, en los itinerarios curriculares de los tres países para posteriormente encontrar similitudes y diferencias entre los mismos. Todo ello se irá desarrollando en los apartados siguientes

II. Similitudes y diferencias identificadas entre los tres sistemas educativos.

En líneas generales partimos de tres sistemas educativos: el de un estado federal, Suiza; el de un estado unitario, Dinamarca; y el de un estado unitario descentralizado, España. Los dos últimos cuentan con forma de gobierno de monarquías, a la vez que son miembros de la Unión Europea. Los tres países reconocen el derecho a la educación en sus normas fundamentales pero en vista a los elementos analizados el papel de los actores que forman parte de cada sistema educativo es diferente. La normativa básica educativa está más centralizada en España, por lo que podemos considerar más homogénea la educación que se imparte en todo el país por sus planteamientos legales mientras que es mucho más heterogénea tanto en Suiza como en Dinamarca. En el país escandinavo se diferencia principalmente por la autonomía que da al docente y por la apuesta por la educación integral individualizada, y en Suiza también prima la educación personalizada pese a que tiene las líneas más definidas por documentos adoptados voluntariamente como el *Lehrplan21*. Todos ellos tienen principios equitativos teniendo presentes las necesidades educativas especiales o la educación a personas extranjeras entre otros, y siendo una etapa obligatoria y gratuita Dinamarca también ofrece como opción la educación en el domicilio.

B. Indicadores por objetivos específicos:

I. Características más relevantes de acuerdo a los documentos oficiales

a. Existencia de legislación y origen (estatal, autonómica, local): derecho a la educación, regulación de la educación primaria

Nos encontramos con tres democracias occidentales, monarquías España y Dinamarca, y república federal Suiza. Todas ellas recogen en sus respectivas constituciones el derecho a la educación, especificando además el carácter obligatorio y gratuito de la educación primaria.

Mientras que en España la educación, como derecho fundamental, se regula por ley orgánica para todo el territorio, la educación primaria se legisla específicamente por un Real Decreto siendo este a su vez desarrollado por las comunidades autónomas. En Dinamarca la educación primaria está regulada por una ley, la conocida como *Folkeskoloven,* que regula los aspectos básicos, aplicándose en todo el territorio, siendo el Consejo municipal el responsable de garantizar la educación primaria en el municipio. En Suiza, como estado federal, son los cantones los que tienen las competencias en materia educativa y con el Acuerdo de HarmoS sentaron principios para armonizar la educación para todo el territorio y es de ahí donde, para los cantones germano-parlantes, surgió el *Lehrplan21*.

b. Edades de la etapa educativa.

La edad legal para comenzar la educación primaria tanto en España como en Suiza son los seis años siendo los siete en Dinamarca. Sin embargo, en algunos cantones de la confederación helvética se contemplan los dos años de educación infantil obligatoria como el comienzo de la etapa de educación primaria (*Kindergarten 1 y 2*), siendo la edad de inicio los 4 años. Dinamarca y España, a los efectos de tener la edad preceptiva, consideran todo el año natural, mientras que en Suiza solo se escolarizan los niños que hayan cumplido la edad antes del 31 de julio. En España finaliza a los 12, entre 11 y 12 en Dinamarca debido a los posibles itinerarios para el alumnado y en Suiza al igual que en el país escandinavo. En Dinamarca, a solicitud de los padres, pueden empezar a los 5 años.

c. Organización jornada y semana.

En Dinamarca, de conformidad con la Ley de *Folkeskole* es el consejo municipal el responsable de organizar la jornada, desarrollándose de lunes a viernes, normalmente en horario de 8:00 a 16:00 horas con descansos y 45 minutos de ejercicio físico al día. En España los centros establecen la organización de su horario respetando la legislación nacional y la autonómica y en Suiza, a pesar de la independencia cantonal, es práctica común la enseñanza en bloque en primaria. Las clases se imparten de lunes a viernes con un mínimo de 4 horas de 45 minutos empezando y terminando las clases a la misma hora Por la mañana hay un mínimo de cuatro horas lectivas. Las clases comienzan y terminan a una misma hora (horarios en bloque). Después del mediodía, las horas lectivas varían (de dos a cuatro horas lectivas). Los alumnos tendrán una o varias tardes sin clase en función del año escolar y del curso.

d. Horas/periodos lectivos: organización año escolar, tiempo lectivo año escolar.

En el país escandinavo que nos ocupa, el tiempo lectivo escolar para primaria está unificado a nivel nacional por la Ley *Folkeskole*, que señala a su vez que el curso, que durará cuarenta semanas comenzando el 1 de agosto y se prolongará hasta finales de junio, contando con las vacaciones de verano, Navidad, Semana Santa y los días festivos. A nivel nacional se especifica el tiempo lectivo por curso escolar en horas. En España es el Real Decreto 157/2022 que indica un mínimo de ciento setenta y cinco días, así como las vacaciones de verano, navidad, semana santa y carnaval, entre otros. Es la normativa autonómica la que regula los días festivos y vacaciones en el calendario anual además del tiempo lectivo por curso escolar en horas. En el caso de Suiza estos aspectos son materia regulada por cada cantón, al tener estos autonomía, destacando, en este caso el *Lehrplan21* fruto del acuerdo de armonización de los 21 cantones germano-parlantes. En función del cantón el curso inicia entre mediados de agosto y septiembre, con una extensión de entre treinta y ocho y treinta y nueve semanas y un número fijo de lecciones establecidas para cada curso, estando reflejadas las vacaciones de verano, otoño, navidad, febrero y primavera.

e. Obligatoriedad (de la etapa, responsabilidad de la obligatoriedad)

La educación primaria es una etapa escolar obligatoria en los tres países, como así recogen sus leyes fundamentales, además de gratuita, llamando la atención el hecho de que la legislación danesa considere la etapa también obligatoria para niños que residan en el país más de 6 meses (art. 32). Por su carácter preceptivo, los sistemas deben garantizar una plaza en la escuela pública gratuita. La responsabilidad de que todos los niños tengan acceso a una educación pública gratuita recae en el municipio en Dinamarca, según refiere su ley de escuela pública; en España son las comunidades autónomas las que tienen que adoptar las medidas, según recoge la Ley Orgánica de Educación (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.) mientras que en Suiza la responsabilidad es de los cantones por tener estos las competencias educativas.

f. Etapas de la educación obligatoria

La etapa de enseñanza obligatoria *Folkeskole* en Dinamarca dura diez años y engloba un curso de preescolar y nueve de educación primaria y secundaria inferior así como un décimo año de carácter opcional. Por su parte, la educación obligatoria en España engloba los seis años de educación primaria y cuatro de educación secundaria obligatoria. En el caso de Suiza son obligatorios dos años en el jardín de infancia en algunos cantones, y el ciclo de primaria de seis años seguido del ciclo de secundaria de tres.

g. Alternativas a la educación obligatoria

Es Dinamarca el único país de los tres que contempla alternativas a la educación primaria fuera del centro como son las clases a domicilio. Además también se puede optar por escuelas privadas independientes que reciben subvenciones. En España la educación primaria es obligatoria y gratuita en centros públicos, siéndolo también gratuita en centros concertados que reciben subvenciones pudiendo también optarse por centros privados. En Suiza coexisten tres modelos: escuela pública que es gratuíta, la privada y la internacional.

h. Gratuidad

Se hizo referencia en el apartado f. Los tres países recogen en sus Constituciones tanto el derecho a la educación obligatoria en la escuela pública como la gratuidad de la misma. El Estado y el municipio son los responsables de financiar la educación obligatoria en Dinamarca, mientras que en España lo son el Estado y las comunidades autónomas. En Suiza, los Cantones y el municipio.

i. Ratio.

Mientras que la legislación danesa marca una ratio de 28 ampliable a 30 por circunstancias especiales, en España se establece una ratio de 25 con posibilidad de aumentar un 10% y Suiza no recoge este dato en sus documentos oficiales.

j. Autonomía del docente

La Ley de *Folkeskole* danesa, en su articulado, refiere que uno de sus objetivos es promover el desarrollo integral del estudiante, implicando esto una educación adaptada a las necesidades individuales, señalando también la colaboración de los docentes en la planificación y ejecución de la enseñanza. Se deduce por tanto un papel muy activo de esta figura ya que se procura una enseñanza conforme a las necesidades del alumnado además de su desarrollo integral. De hecho la evaluación que se le hace al alumno sirve de base para su posterior orientación y para planificar la enseñanza conforme a los resultados obtenidos según recoge la propia Ley de *Folkeskole*. Por su parte el *Lehrplan21,* entre sus objetivos, garantiza la libertad del método de enseñanza y responsabiliza al docente de alcanzar los objetivos. En ambos países por tanto la autonomía del docente es muy amplia, mientras en España todo está más estructurado; la LOMLOE reconoce la autonomía del centro que, en realidad, se limita al proyecto educativo básicamente, a la vez que señala que el profesorado realizará la programación de acuerdo con la legislación vigente. El docente español tiene menos margen que el docente suizo o danés en cuanto a metodología.

k. Flexibilidad para introducir cambios

A grandes ragos la ley de escuela pública del país nórdico reconoce la capacidad tanto de los maestros como de los pedagogos para adaptar la enseñanza de modo que el alumnado alcance los principios de la escuela. En España, el Real Decreto 157/2022 que regula la educación primaria, en su exposición de motivos establece que el profesorado pueda integrar saberes y conexiones entre áreas y saberes de un modo flexible mientras que en Suiza se reconoce la necesidad de adaptación a la heterogeneidad de la enseñanza.

l. Consideración de la familia en la escuela

La ley danesa, en su artículo primero ya tiene presentes a los padres en la educación, establece la colaboración desde el inicio "la escuela primaria en colaboración con los padres". En el caso de España, los padres o tutores legales también están presentes en la legislación y en particular, en la regulación de la educación primaria recogida en el Real Decreto 157/2022 se aborda la participación y derecho a la información de las familias, indicando que deben participar, apoyar y facilitar el progreso, teniendo derecho a conocer las decisiones relativas a los alumnos. En el caso de Suiza, se menciona la importancia de la comunicación entre ambos agentes en el *LP21* afirmando que "la necesidad de cooperación surge de la responsabilidad compartida".

m. Financiación

Esta etapa obligatoria queda financiada por el Estado y los municipios en Dinamarca, de forma similar a Suiza, donde es financiada en un 90% por los cantones y municipios, mientras que en España lo es por el Estado y las comunidades autónomas.

n. Accesibilidad (requisitos de admisión y elección de escuela).

Este apartado está relacionado con el apartado previo e). En cuanto a la accesibilidad a la escuela, es el municipio donde reside el niño el encargado de garantizar una plaza en la educación primaria en Dinamarca y, en su caso, garantizar el transporte, mientras que en España es la comunidad autónoma. En Suiza lo son los cantones. Todos los sistemas analizados garantizan el acceso a una plaza en la educación obligatoria en la

escuela pública y de carácter gratuito, pero mientras que en España y Dinamarca los progenitores pueden elegir, en Suiza, bajo ningún concepto, los padres o tutores legales tienen capacidad de elección de centro. El niño tiene que escolarizarse obligatoriamente en la circunscripción que tenga su residencia.

o. Adaptación en la actualidad nacional/mundial (Agenda 2030).

Los tres países tienen una legislación cuya entrada en vigor, bien por el texto en sí o bien por la actualización del mismo, son relativamente recientes. La LOMLOE fue publicada a finales de 2020, y se ha ido implantando paulatinamente; el *Lehrplan21* que empezó en 2015 también ha llevado un proceso de implantación y la ley de educación danesa, la *Folkeskoleloven*, que regula la escuela pública danesa iniciada en 1814 está sometida a continuas adaptaciones y modificaciones, siendo la última de 2024.

Por lo que respecta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la ley de educación danesa no hace referencia expresa en su articulado, pero el Ministerio de Educación tiene a disposición de los centros una plataforma estatal con recursos educativos para que sean contemplados en las diferentes áreas. La LOMLOE tampoco los menciona expresamente aunque sí podemos considerar que se desprenden de los principios pedagógicos del artículo 14.3 por el contenido de este artículo. El *Lehrplan21* suizo los introduce directa y transversalmente conforme a la siguiente relación: Política, democracia y derechos humanos, medio ambiente y recursos naturales, género e igualdad, salud, desarrollo global y paz e identidad cultural y paz.

II. Estructura, enfoque educativo del currículum de cada país y ubicación en el modelo curricular más próximo a sus características.

a. Definición

Ni en la Ley de *Folkeskole* danesa ni el *Lehrplan21* suizo recogen una definición de currículum, mientras que el Real Decreto 157/2022 de la educación primaria española lo define como conjunto de objetivos, competencias, contenidos, enunciados de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación.

b. Autonomía diseño curricular.

La *Folkeskoleloven* danesa establece los marcos de estudio si bien el propio articulado indica que la selección y organización de enseñanza realizados por los profesores buscará ofrecer a los alumnos la oportunidad de inmersión en los contenidos, teniendo estos oportunidad de decidir y siempre prevaleciendo la formación integral del alumnado. En España, el Real Decreto 157/2022 que regula la educación primaria, fija las enseñanzas mínimas y posteriormente son las comunidades autónomas las encargadas de desarrollar el currículum en base a ellas el 60% del horario escolar siendo el 40% decidido por la autonomía (en las comunidades con lengua oficial este porcentaje es 50%-50%). Finalmente los centros educativos tienen autonomía para desarrollar y completar el currículo al realizar el Proyecto Educativo de Centro. Por último, en el caso de Suiza el *LP21* establece los objetivos de enseñanza y es una herramienta que guía la planificación para profesores, escuelas y autoridades así como para los creadores de material didáctico, teniendo carácter informativo para las familias. Es por tanto una guía.

c. Áreas

En Dinamarca se dividen las materias en tres grandes áreas: - humanidades, - asignaturas prácticas/artísticas y - ciencias; en ellas se agrupan las diferentes materias y existen a su vez temas transversales. En el caso de España las áreas son, atendiendo a la legislatura vigente: conocimiento del medio natural, social y cultural, educación artística, educación física, lengua castellana y literatura (incluyendo la lengua propia de la comunidad), lengua extranjera, matemáticas y en algún curso educación en valores cívicos y éticos. Suiza parte de seis áreas especializadas: - idiomas, - matemáticas, - ciencias naturales, - ciencias sociales y humanidades, - música, arte y diseño y, por último, - educación física. El *LP21* permite integrar en las áreas anteriores o impartir de modo independiente las siguientes áreas: - promoción para la salud, - educación para el desarrollo sostenible, - educación política y - tecnologías de la información y medios de comunicación.

d. Materias obligatorias.

En el país escandinavo, hay un total de quince áreas o materias obligatorias a lo largo de la etapa de educación primaria, que se agrupan en los tres grandes grupos mencionados en el apartado anterior (humanidades, asignaturas prácticas/artísticas y ciencias), aunque adicionalmente se contemplan como áreas obligatorias: las leyes de tránsito, la salud y educación sexual y la educación para el empleo, por lo que podrían contabilizarse como dieciocho. En el caso de España, ascienden a un total de ocho ya que en el curso 2022/2023 se añadió educación vial a las siete que ya existían, siendo en algunas comunidades nueve debido a la lengua cooficial. En Suiza hay alrededor de diez u once áreas especializadas, variando en función del cantón.

e. Materias transversales y optativas.

Para los alumnos daneses se imparten en la escuela tres temas transversales: TICs, desarrollo lingüístico e innovación y emprendimiento. En cuanto a optativas, se especifica la obligación de impartir 120 horas al año, que pueden ser diseño, carpintería, metalistería, artes plásticas, música, economía doméstica o alguna otra ofrecida por el propio municipio. Por su parte, en España se cuenta con seis transversales: educación en valores cívicos y éticos, educación para la igualdad de género, educación para el desarrollo sostenible y medio ambiente, educación para la salud, educación emocional y uso responsable de las TIC. Sin embargo no es común encontrar materias optativas, si bien esto varía en función de las autonomías. El tercer país, Suiza es el que cuenta con más transversales, que ascienden a siete y son similares a los de España, ambos estrechamente relacionados con los ODS: educación para el desarrollo sostenible, educación para la ciudadanía y la democracia, competencias digitales y mediáticas, pensamiento crítico y resolución de problemas, emprendimiento y creatividad, trabajo colaborativo y social, lengua y comunicación en contextos múltiples. En lo que respecta a materias optativas, se contempla la posibilidad de elegir proyectos o actividades complementarias en los últimos años de la etapa en Suiza y en Dinamarca.

f. Religión.

La enseñanza de religión en Dinamarca se aborda desde una perspectiva centrada en el cristianismo evangélico-luterano de la Iglesia Nacional Danesa aunque se incluyen otros puntos de vista en cursos superiores. Los padres pueden solicitar que sus hijos sean dispensados de esta materia. En el caso de España la legislación indica que la religión será de oferta obligatoria y carácter voluntario y se respetarán acuerdos con diferentes confesiones religiosas haciéndose énfasis en el respeto y la no discriminación ante las diferentes creencias religiosas. En Suiza las enseñanzas religiosas en la escuela primaria se denominan interconfesionales y no son obligatorias pese a que la escuela se guía por valores cristianos y se considera neutral en cuanto a religiones y confesiones, además de fomentar el respeto atendiendo a religiones, culturas y estilos de vida. La formación religiosa se hace fuera del centro escolar.

g. Evaluación: calificaciones, frecuencia, tipo y método

En Dinamarca existen gran variedad de pruebas y herramientas de evaluación para esta etapa obligatoria. Destacan una amplio abanico de protocolos para la detección de dificultades de aprendizaje, y únicamente se entrega un acta de calificaciones a los alumnos de 8º y 9º grado, al menos dos veces al año, siendo la escala de evaluación desde -3 hasta 12. No obstante, solo se ofrece el certificado final de etapa si se supera el 02. En el sistema educativo de España, se busca la adquisición de competencias y el progreso, teniendo la evaluación carácter formativo (inicial, continua y final). Se entrega un informe final en cada curso, pero no certificación de final de etapa. Los resultados de evaluación no se expresan en dígitos sino en siglas que atienden a: insuficiente (IN), suficiente (SU) , bien (BI), notable (NO) o sobresaliente (SB). En el caso de Suiza, la evaluación se orienta a los tres tipos de competencias que se solapan, existiendo evaluación formativa (feedback), sumativa (balance de competencias) y pronóstica (predice el rendimiento académico). La escala de calificaciones oscila del 1 al 6.

h. Idioma.

En el sistema danés se contempla el danés como idioma obligatorio. En España se establece el castellano como lengua oficial o cooficial en aquellas comunidades autónomas con lengua propia. Por último, Suiza se considera plurilingüe, siendo el idioma vehicular el alemán, francés, italiano o romance, en función de la región. Existe a su vez un segundo idioma oficial en todos los cantones, que es otra de las lenguas oficiales suizas y además del inglés.

i. Material didáctico.

La ley danesa indica que el material didáctico se ofrece a los alumnos de forma gratuita. En el articulado de la ley española no se especifica información sobre el material, ya que son las comunidades autónomas las que promueven programas de préstamos o servicios de becas y ayudas. En el caso de Suiza, suelen ser gratuitos, pudiendo aplicarse contribuciones para el material de áreas concretas. En función del cantón podrá ser abonado por el sector público o financiado parcialmente por los padres.

j. Organización.

En Dinamarca existe un único ciclo para la educación primaria que consta de nueve cursos, de 1º a 9º, desde los 7 hasta los 15 años. En España esta etapa de seis cursos se subdivide en tres ciclos, con dos cursos en cada uno de ellos, desde los 6 a los 12 años. En Suiza, igual que en el país nórdico, suele hablarse de un único ciclo de seis cursos, desde los 6 a los 12 años, mientras que en algunos cantones existen excepciones que incluyen en los primeros años cursos del *Kindergarten* integrados.

k. Valores/ Principios pedagógicos que recogen los documentos.

La legislación española, en concreto el Real Decreto 157/2022 que regula la educación primaria, recoge en su artículo 6 diez principios pedagógicos de la etapa guardando algunos de ellos relación estrecha con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En los otros dos sistemas se desprenden del articulado pero no hay un apartado específico dedicado a ellos como tal. En la Ley de *Folkeskole* contempla en su primer

artículo el propósito de la escuela primaria y el *Lehrplan21* recoge que el Acuerdo Intercantonal de HarmoS refiere que la escuela se basa en una serie de derechos fundamentales enumerando una serie de valores.

l. Responsabilidades/ Funciones del docente.

La Ley de *Folkeskole* danesa hace responsable al director del centro de la calidad de la enseñanza y le atribuye la responsabilidad de garantizar que el docente planifique y organice la enseñanza para que el alumno consiga el desarrollo integral eligiendo métodos y colaborando entre profesores. Las responsabilidades y funciones que le atribuye la ley de educación española al docente pasan por la programación, evaluación, tutoría , orientación educativa todo ello atendiendo al trabajo en equipo y en el marco de la legislación vigente. En Suiza el *Lehrplan21* contempla que el docente también dirige la clase adaptando la metodología entre otros aspectos haciéndole responsable del cumplimiento de los objetivos.

m. Titulación docente

En la escuela nórdica, para poder impartir clase en la etapa de educación primaria, atendiendo a la *Folkeskoleloven*, los docentes tienen que cumplimentar la formación para maestro de educación primaria u otro programa de formación docente que haya sido aprobado por el Ministro de Infancia y Educación. Para impartir clase en España en esta etapa, según la LOMLOE, se requiere estar en posesión del título universitario de grado correspondiente y pasar si se requiere un proceso selectivo concreto. En el caso de Suiza, la formación docente para impartir clase en educación primaria está regulada por la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación, pero no se contempla en el *LP21*.

n. Finalidad de la etapa

El propósito de la escuela primaria en Dinamarca recogido en el artículo 1 de la ley danesa, destaca por la mención de fomentar el deseo en el alumno de seguir aprendiendo y de transmitir cultura e historia danesas así como promover la comprensión cultural y ecológica. En el caso de España, aparece en el artículo 4 del RD 157/2022 que regula la educación primaria y donde hace referencia a la facilitación de aprendizajes instrumentales,

y la iniciación en diversos temas como la convivencia y la cultura, garantizando la formación integral y la preparación para la siguiente etapa educativa. En el caso del *LP21* de Suiza, en uno de sus apartados se menciona la *tarea central de la escuela*, que la entenderemos en este caso como sinónimo de la finalidad, y destaca por el interés en el desarrollo de intereses personales y talentos individuales así como menciona experiencias culturales.

o. Edades etapa educativa.

Se hizo referencia en el apartado c del objetivo anterior.

p. Horarios/periodos lectivos.

Se hizo referencia en el apartado e del objetivo anterior.

q. Competencias

En la Folkeskoleloven no se enumeran una serie de competencias ya que el sistema danés funciona a través de la emisión de unos objetivos asociados a cada asignatura en forma de habilidades y conocimientos. Por tanto, si bien se pueden considerar o asociar al funcionamiento de competencias en España, la terminología y la estructura son diferentes. En España las ocho competencias clave (c. en comunicación lingüística, c. plurilingüe, c. matemática y en ciencia, tecnología e ingeniería, c. digital, c. personal, social y de aprender a aprender, c. ciudadana, c. emprendedora y c. en conciencia y expresión culturales) están adaptadas a la Recomendación del Consejo UE de 22/05/2018, y por otro lado existen las competencias específicas por materia, asociadas al perfil de salida. En Suiza existen por un lado las competencias transversales interdisciplinares divididas en tres grupos (c.personales y sociales, c. metodológicas y c. cognitivas) y por otra parte las competencias técnicas o específicas de cada materia, estando ambos tipos relacionados entre sí por los siguientes puntos: conocimiento y comprensión, destrezas y habilidades y voluntades y actitudes

r. Objetivos generales

Aunque no existen unos objetivos generales como tal para la etapa de educación primaria ni en la ley danesa ni en la ley suiza, se entiende como objetivos lo relativo a la

finalidad de la escuela primaria en el primer país. Además el Ministro de Infancia y Educación emite unos objetivos de habilidades y conocimientos en relación a las materias y temas transversales. En Suiza, lo más cercano sería la tarea central de la escuela desarrollada en el apartado n. En el caso de España existe una lista detallada con los apartados desde la a) a la n), que reúne los objetivos para esta etapa educativa en el artículo 7 del RD 157/2022.

s. Intervención del centro

En Dinamarca según el artículo 20 de la *Folkeskoleloven,* la responsabilidad de proporcionar educación especial y asistencia educativa especial es del consejo local. En España se organiza atendiendo, según los principios pedagógicos del artículo 6 de la LOMLOE a la facilitación de la adquisición de competencias clave del perfil de salida. Para ello la intervención de centro se subdivide en cuatro niveles de concreción: proyecto educativo de centro, programación general anual, programación de aula y memoria final de curso. En el caso de Suiza, existen leyes cantonales que abordan los aspectos técnicos, legales y financieros de la educación especial.

III. Contenidos y competencias.

a. Número de competencias.

Mientras que Dinamarca no cuenta competencias generales, España cuenta en el perfil de salida con ocho competencias clave. En el caso de Suiza hay un total de nueve competencias agrupadas en torno a tres grandes divisiones, relacionadas con las competencias específicas por materia, como en España.

b. Número de áreas

La oferta total de áreas, agrupando entre ellas tanto troncales como optativas, asciende para el país nórdico a treinta y tres, siendo nueve en España y once en Suiza.

IV. Metodología utilizada en la educación primaria de cada uno de los países objeto de estudio.

a. Estrategias y metodología.

En lo respectivo a las estrategias educativas, en el caso de Dinamarca consta que debe responder a la finalidad de la escuela indicada en la *Folkeskoleloven*, así como a los objetivos de materias y temas, abierta a variaciones para responder a las necesidades del alumnado. Tanto los métodos como el material didáctico son fruto de la colaboración de profesores y alumnos. Asimismo el sistema educativo cuenta con la estrategia de aprendizaje permanente basado en nueve objetivos. En el caso de España, el artículo 19 de la LOMLOE desarrolla de forma detallada los principios pedagógicos que velan por una educación marcada por la flexibilidad, inclusividad y equidad. El tercer país, Suiza, los profesores cuentan con libertad de metodología como indica la legislatura, entendiendo que es la variedad de metodologías la que se adaptará a las exigencias y necesidades del alumnado.

b. Introducción de TICS.

Para el país escandinavo se consideran las TICS como tema transversal a lo largo de la etapa, mientras que para España se recoge en la legislación como tema transversal a la vez que se trata de una competencia en sí misma. En el caso de Suiza, se trata como tema interdisciplinar sin descartar la opción de impartir la asignatura de forma independiente.

c. Deberes.

La ley danesa establece que las escuelas tienen la obligación de proporcionar ayuda a los alumnos para la realización de deberes y de plantearlos conforme a las capacidades . Mientras tanto en España no se mencionan y en Suiza únicamente se contemplan como una de las competencias personales a alcanzar por el alumnado (capacidad para realizar deberes y estudiar exámenes).

d. Promoción: requisitos.

En Dinamarca, según indica la *Folkeskoleloven*, se realiza un examen de egreso al final del ciclo. Por su parte, en España, según el Real Decreto 157/2022, al final del ciclo el equipo docente decide si promociona o no el alumno y si no se alcanzan los aprendizajes necesarios recibirá apoyo específico, llegando a repetir solo si tras las medidas específicas se considera la mejor opción. Se realiza un informe al final de cada ciclo y de la etapa del grado de adquisición de competencias. En Suiza, son los cantones los encargados de regular la transferencia al siguiente curso y las condiciones de promoción para repetir curso Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.)

V. Enfoque otorgado a la inclusión, interculturalidad, enseñanza en valores y papel de la evaluación.

a. Marco legal.

Atendiendo al marco legal del país escandinavo, las ACNEAE se contemplan en profundidad en orden ejecutiva sobre educación especial y otras ayudas educativas especiales en las escuelas primarias y Orden ejecutiva sobre la enseñanza del danés como segunda lengua en las escuelas primarias y de forma escueta en la *Folkeskoleloven*. En la legislación española la propia LOMLOE trata las ACNEAE además de existir leyes en las comunidades autónomas que desarrollan las normas estatales. Suiza, por su parte, cuenta con la Ley federal de igualdad de los derechos de las personas con discapacidad, leyes cantonales, el Acuerdo HarmoS de armonización además del Acuerdo Intercantonal de Cooperación en NEE.

b. Principios.

En la Ley *Folkeskole* se contempla en el articulado el apoyo adicional más allá de las enseñanzas diferenciadas así como la opción de prolongación del periodo escolar para aquellas necesidades educativas que así lo requieran. Por su parte, en España la inclusión se considera principio, garantizando la gratuidad del mismo y las administraciones deben disponer de los medios necesarios así como los centros tienen que contar con profesores y recursos especializados y suficientes. En Suiza cabe destacar el hecho de que se prefieren y

priorizan las soluciones integradoras frente a la segregación. Además, pese a que la educación especial debe ser gratuita se puede pedir una contribución a los tutores legales, a quienes se les involucra en las medidas tomadas.

c. Estrategias para ACNEAE

En el caso del país nórdico, es el Ministro de Infancia y Educación el encargado de establecer normas adicionales en relación a la educación o asistencia educativa especial. Mientras tanto España establece por un lado medidas ordinarias que no requieren evaluación pedagógica previa y afectan a la organización del centro pero no a los elementos del currículum, y por otro lado medidas extraordinarias que sí requieren diagnóstico y de forma complementaria a las anteriores, dan respuesta a necesidades educativas específicas. En el sistema suizo se opta, como en los anteriores, por la escolarización integradora.

d. Integración o segregación para ACNEAE.

El sistema educativo danés opta por la inclusión de ACNEAE y su organización tiene que cumplir con el propósito de la escuela primaria y responder a las necesidades y requisitos de cada alumno. En el caso de que la enseñanza diferenciada no sea suficiente se han de ofrecer otras medidas como enseñanza complementaria o asistencia personal. En España, desde los seis años existe oferta de escolarización inclusivas incluyendo medidas ordinarias y extraordinarias pudiendo combinarse escolarización ordinaria con especial, existiendo en algunos centros ordinarios clases especiales para ACNEAE. En los casos en los que la escolarización ordinaria no sea posible se recurrirá a la opción de escolarización especial.

e. Especialización docente obligatoria para ACNEAE.

El país nórdico habla de la existencia de especialistas en este campo, por lo que no es considerado obligatorio para los maestros generalistas. En España, el Real Decreto 1594/2011 asigna las áreas que pueden impartir aquellos que hayan certificado una especialidad y regula la forma en que estas se pueden adquirir, siendo las que nos ocupan Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica. En Suiza no se especifica la especialización docente para este campo, si bien se ofrece el folleto de aplicación del *LP21* para ACNEAE,

en el que se especifica que los profesionales han de ser capaces de evaluar el potencial de los alumnos y el impacto de una posible discapacidad en la adquisición de habilidades y destrezas.

f. Asignaturas específicas para diversidad cultural.

Para el alumnado de Dinamarca, no es hasta el 7º o 9º curso cuando pueden elegir las asignaturas optativas Lenguas comunes de inmigración, siendo un requisito el contar con conocimiento previo de la lengua en cuestión. En España se incluyen matices de la diversidad cultural en las competencias específicas en algunas asignaturas como Valores Éticos o Religión. En el caso de Suiza, cuentan la asignatura *NMG,* y se recogen matices de este aspecto en algunos aspectos del principio rector de desarrollo sostenible.

g. Recoge actuaciones con migrantes.

En la Orden ejecutiva sobre la enseñanza del danés como segunda lengua en escuelas primarias de Dinamarca, se contemplan las diferentes actuaciones tras la admisión en la escuela de niños bilingües, que en función del conocimiento de la lengua danesa, se les derivará a instrucción especial del danés como segundo idioma. En España, son las Administraciones educativas, según la ley, las encargadas de poner en marcha programas con el fin de integrar a las personas migrantes. Suiza recoge diferentes medidas de integración y diversidad de programas para familias socialmente desfavorecidas así como para migrantes.

VI. Ámbitos de intervención.

a. Ámbito estatal.

En Dinamarca es el Estado el que establece un marco general para la enseñanza primaria regulando básicamente objetivos contemplados en las áreas de aprendizaje, mientras que en España es el Estado quien diseña el marco curricular que las comunidades autónomas desarrollan posteriormente. En la Confederación Helvética las competencias educativas las tienen los cantones por lo que existe plena autonomía por estos si bien han

llegado a acuerdos de armonización de los que han surgido documentos de cumplimiento conjunto (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f.)

b. Ámbito del centro.

Destaca la autonomía del centro tanto en Dinamarca como en Suiza frente a España donde se limita al proyecto educativo y el plan anual dentro de las directrices de la legislación vigente.

c. Ámbito del aula

En este apartado, cobra especial relevancia la denominada autonomía del docente en Dinamarca, tanto por su libertad en la innovación pedagógica como metodológica, centrándose siempre en el desarrollo integral del alumno. Esta autonomía es mucho más limitada en España, donde el profesorado debe ceñirse al currículum regulado por ley. En Suiza, la autonomía es más amplia que en España, destacando la gran libertad metodológica del docente en el aula. No obstante, esta libertad está condicionada a que el alumno alcance los estándares educativos establecidos por cada cantón o los acuerdos intercantonales, como ocurre en el caso del *Lehrplan21*.

9. CONCLUSIONES

A. Discusión de resultados

En el estudio de los itinerarios curriculares de la educación primaria en Dinamarca, España y Suiza han sido tenidos en cuenta, analizados y comparados, cincuenta y nueve aspectos para de este modo que intentar dar cumplimiento a los objetivos propuestos, hallando tanto similitudes como diferencias y de cuyo resultado se ha ido desgranando el enfoque curricular de cada sistema.

Para poder llegar a situar a cada país de acuerdo con sus documentos oficiales, además de determinar la forma de Estado de cada uno de ellos, se ha tomado en consideración su constitución, como norma fundamental, así como la regulación de la educación primaria que nos ocupa, destacando que son tres democracias occidentales europeas que reconocen el derecho a la educación en sus constituciones, así como su

carácter obligatorio y gratuito. De su estudio se deduce que la legislación española hace que la educación sea más homogénea en todo el territorio nacional al permitirle a las comunidades autónomas sólo el desarrollo. En Suiza, con la intención de armonizar la educación en todo el país, en el marco del Acuerdo HarmoS, ya que los cantones tienen las competencias en materia educativa, los cantones germano-parlantes suscribieron un plan voluntario como guía curricular para los docentes, el *Lerhplan21*. En Dinamarca queda establecido, a lo largo de todo el articulado de su ley de educación de la escuela pública, el desarrollo individual e integral para lo que la autonomía del docente es la clave. Cabe decir que las legislaciones que desarrollan la educación primaria son actuales por su entrada en vigor o por la fecha de modificación. En el caso español 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; fue publicada en 2020, modificando aspectos de la Ley Orgánica de Educación de 2006 y derogando a la que entonces estaba en vigor que era la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Varias leyes se han sucedido en un periodo corto a diferencia de la perdurabilidad en el tiempo de los marcos normativos de los otros países objeto de comparación. Esta circunstancia, sucesión de diferentes leyes orgánicas en un breve periodo de tiempo coincidiendo con los cambios de gobierno, puede ser positivo si este hecho lleva aparejado la adecuación de la realidad y necesidades educativas del momento, pero también puede conllevar aspectos negativos vinculados a las sucesivas modificaciones y adaptaciones tanto en el alumnado, como destinatario final, como en el equipo docente y por extensión a la comunidad educativa.

La regulación de la educación primaria tiene aspectos similares en los tres sistemas educativos además de la obligatoriedad y la gratuidad, como la franja de edad que ocupa iniciándose por lo general a los seis años en España y Suiza y a los siete en Dinamarca. Sin embargo, en Suiza los alumnos pueden comenzar a los cuatro años en algunos cantones, siendo una educación primaria que integra los dos cursos de *Kindergarten* con los primeros años la etapa obligatoria. En Dinamarca el niño puede comenzar un año antes de lo establecido por voluntad de los padres, rasgo este que denota flexibilidad en el sistema, así como la posibilidad de permitir formarse al alumno en el propio domicilio. Los centros privados reciben subvenciones estatales en Dinamarca y en España tienen conciertos con el Estado en las etapas de enseñanza obligatoria, los que así quieren suscribirlos, de tal

manera que se garantiza la gratuidad de la enseñanza primaria en todos los tipos de centros en España. En Suiza no se da esta opción de concierto.

Al ser la educación primaria obligatoria y gratuita en los tres países, la responsabilidad de que haya plaza para todo aquel que esté en edad de escolarización es de las comunidades autónomas en España y del municipio en Dinamarca y Suiza, con la particularidad de que en este último los padres no pueden elegir dónde escolarizar a su hijo ya que queda adscrito, obligatoriamente, a la circunscripción donde vive. El sistema danés permite la escolarización en el domicilio.

En lo relativo al diseño curricular, de los tres países del estudio comparado, solo el sistema español contempla definición de currículum propiamente. Los elementos que integran la definición de currículum son ampliados en el articulado de la legislación correspondiente además de determinar el papel del Estado, de las diferentes Comunidades Autónomas las que solo pueden desarrollar la normativa, del colegio o del docente, cuyas funciones se limitan a la programación dentro de la normativa vigente. Esta circunstancia implica homogeneidad de educación primaria en todo el territorio español. Por su parte, dada la competencia educativa cantonal y para evitar la heterogeneidad de la educación en la Confederación Helvética se suscribió el Acuerdo de HarmoS y de ahí derivó el *Lehrplan21* pero, básicamente, como guía curricular del docente que, aunque tiene libertad metodológica, también es responsable de conseguir los objetivos. La legislación danesa propicia la autonomía docente como objetivo del desarrollo holístico del estudiante e incidiendo en la educación adaptada a las necesidades individuales. Para tal fin, y haciendo uso de la evaluación realizada al alumno, el docente podrá tomar las medidas necesarias individualizadas. Este hecho implica también el uso de una metodología libre en el aula. Así, mientras en España el docente realiza su labor en el marco de la legislación en vigor, en Suiza debe alcanzar los objetivos previstos pero con autonomía significativa y en Dinamarca goza el docente de gran autonomía centrada en la innovación pedagógica, de lo que se puede deducir la confianza en su figura.

El papel de la familia en la educación es abordado en los tres sistemas, si bien a diferentes niveles de intervención. Hay que destacar que la *Folkeskoleloven* danesa, en su artículo primero relativo al propósito de la educación primaria indica que "la escuela primaria, en colaboración con los padres, proporcionará a los alumnos..." dejando por tanto

constancia que el educar no solo es tarea de la escuela. El *Lerhplan21* refiere la necesidad de cooperación, no siendo por tanto tan categórico en cuanto a la función como el sistema danés, mientras que en España, por lo que se deduce de la legislación vigente, el papel de los padres y/o tutores legales es menos activo y más participativo de cara a actividades en el centro.

En cuanto a la adaptación a la actualidad mundial, hay un sistema, el suizo, que hace referencia expresa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 al introducirlos tanto directa como transversalmente el *Lerhplan21*. La ley de escuela pública danesa no los trata directamente a pesar de que hay constancia de los recursos que tiene el Ministerio de Educación Danés a disposición para que el docente los introduzca. Tampoco los relaciona la ley de educación española, si bien se puede considerar que están presentes ya que se desprenden de sus principios pedagógicos. Es el país helvético el que más orienta su política educativa hacia las metas de la Agenda 2030 de Naciones Unidas.

Para extraer el enfoque educativo del currículum y ubicarlo en el modelo curricular, llama la atención que sólo la legislación española contempla una definición exhaustiva de lo que es la educación primaria al igual que lo hacía con el concepto de currículum en sí mismo. Es cierto que tanto la *Folkeskoleloven* danesa como el *Lerplan21* desarrollan aspectos clave de esta etapa pero no parten de una definición. Esta circunstancia ha planteado dificultades para tomar parámetros o aspectos de referencia. Aun así son varios los aspectos analizados y las conclusiones extraídas.

Procede referirse de nuevo al docente y su papel en el sistema danés, por ser una de las características más relevantes y diferenciadoras respecto a otros sistemas, en contraposición al español, donde la legislación establece un marco muy exhaustivo para la docencia. El sistema suizo confiere también gran autonomía al docente pero más limitado al cumplimiento de los estándares cantonales. El grado de autonomía del docente en el sistema danés es un indicador de un modelo curricular práctico o procesual, por tanto.

En relación con las áreas de conocimientos el sistema danés comprende tres áreas temáticas: humanidades, práctica/artística y ciencias donde engloban las asignaturas aunque hay que recordar la flexibilidad y autonomía del docente. En España también existen áreas diferenciadas por disciplinas de conocimiento mientras que las áreas en Suiza se establecen por temáticas y materias. Los sistemas suizo y danés son más flexibles mientras que el

español tiene mayor regulación, destacando materias obligatorias sin horas asignadas pero sí para ser introducidas donde se considere en Dinamarca; estas son: educación vial, afectivo-sexual y sanitaria y educación y empleo.

Las tecnologías de la información y la comunicación son materias transversales en los tres sistemas analizados y el emprendimiento y el desarrollo lingüístico también lo son tanto en el danés como en el suizo. Por lo que respecta a materias optativas es obligatorio impartirlas en Dinamarca, no siendo común en España. Teniendo el danés sólo tres materias transversales, el resto de coincidencias entre el suizo y el español se encuentran en el desarrollo sostenible. Por lo que respecta al lugar que ocupa la religión es el cristianismo evangélico-luterano, en Dinamarca, el área central de la asignatura, ampliándose a otras religiones en grados superiores, si bien el niño queda dispensado de cursarla a solicitud de los padres. En España es obligatoria impartir la asignatura para los centros y voluntaria cursarla para los alumnos y esta enseñanza no es obligatoria en Suiza ya que la formación religiosa se hace fuera del centro escolar.

En relación con el aprendizaje de idiomas el sistema suizo es plurilingüe al establecer un idioma vehicular, otro de otro cantón y el inglés.

El sistema danés no enumera competencias, teniendo las asignaturas objetivos por competencias y por habilidades poniendo énfasis en el apoyo personalizado del alumno. Los otros sistemas sí mencionan de manera directa competencias, relacionadas estrechamente, en el caso de España, con los saberes básicos y criterios de evaluación a través de descriptores operativos.

En lo relativo a la evaluación el sistema danés se caracteriza por tener múltiples pruebas y herramientas en comparación con los otros dos sistemas objeto de análisis, sirviendo las evaluaciones también para el docente ya que con los resultados obtenidos debe adaptar la formación del alumno en orden a lograr el desarrollo previsto. Al alumnado solo se le entrega acta de calificación en los dos últimos cursos de la etapa.

En cuanto a las necesidades educativas especiales, los tres sistemas apuestan por soluciones integradoras frente a la segregación.

En el desarrollo de este trabajo se planteó encuadrar los itinerarios curriculares de Dinamarca, España y Suiza, atendiendo a sus elementos, dentro del enfoque curricular más próximo, conforme a sus características. Pese a que se trata de instrumentos complejos

tanto por los aspectos que regulan como por la forma de desarrollarlos, no sería idóneo etiquetarlos bajo un único enfoque curricular de los previamente expuestos en el marco teórico, pues más bien todos ellos han tomado influencias de varias corrientes condicionados, a su vez, por la propia historia de cada país y las necesidades de sus sociedades, en especial de su alumnado.

El itinerario curricular danés puede encuadrarse dentro del enfoque práctico-procesual al diseñar objetivos que desarrolla autónomamente el docente en función de las necesidades del alumno para alcanzar su desarrollo integral en este sistema, y que va modificando conforme a las necesidades detectadas.

El enfoque curricular predominante para el sistema educativo español sería una combinación entre algunos de los rasgos principales del modelo tecnológico, dada la existencia en la LOMLOE y los Reales Decretos de unos objetivos, competencias y criterios de evaluación altamente detallados, estando la metodología impregnada por una serie de principios pedagógicos. A la vez, podría considerarse un itinerario próximo al enfoque práctico-procesual debido a la sucesión de leyes educativas en la última década coincidiendo con los cambios de gobierno, que hacen percibir el currículum como un concepto en constante construcción.

El *LP21* suizo podría considerarse próximo al enfoque tecnológico, en tanto que establece objetivos comunes más claros que los itinerarios curriculares cantonales anteriores, como forma de buscar la facilidad entre movilidad intercantonal. A su vez, cabe destacar la flexibilidad de los cantones para la aplicación del currículo, siendo una característica más próxima al modelo práctico-procesual. En cierto modo, se asemeja al sistema educativo danés pero existen más limitaciones en cuanto a la autonomía docente.

Para concluir, conforme a los resultados obtenidos en este estudio comparativo destacar que son varias las fortalezas localizadas en los tres sistemas. Así, el sistema danés con su pretensión de desarrollo integral del alumno junto con la autonomía del docente destaca por su perspectiva menos academicista y más humana. Del sistema suizo destacar la respuesta educativa a la diversidad. Para finalizar, el elemento diferencial del sistema español frente al suizo y el danés está en el marco curricular, teniendo como resultado una educación más homogénea.

B. Limitaciones del estudio.

Asimismo, es importante reconocer las limitaciones que han influido en cierta manera en los hallazgos de este trabajo, pues los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta los condicionantes expuestos a continuación. En primer lugar, la barrera del idioma ha podido llevar a confusión en algunas ocasiones, ya que no siempre existen traducciones precisas para cada término mencionado en cada uno de los documentos trabajados. De la misma manera, más allá de la traducción de conceptos, no todos los escritos recogen de manera exacta o redactan con la misma precisión y extensión los conceptos comparados, conduciendo en ocasiones a una interpretación de los mismos. Por último, el hecho de que la naturaleza del currículum sea en sí misma cambiante, y la propia educación esté en constante evolución como forma de propiciar su propia mejora, hace que la normativa de los diferentes países, esté en continua construcción y no estén todos los documentos estatales publicados o recopilados de manera uniforme.

C. Prospectiva y futuras investigaciones

Finalmente, y de cara al futuro, sería interesante abordar, enlazado con esta misma línea de trabajo, la implementación o forma en que se materializa la interpretación del currículum en la propia praxis educativa. De esta forma, a nivel de investigación didáctica, se podría comprobar de manera más precisa, el impacto que tienen tanto en el alumnado como en el profesorado la forma en que se priorizan unos u otros elementos curriculares en la realidad educativa actual europea.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino & A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13–32). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4230542

Akkari, A., & Ferrer, F. (2000). La educación intercultural en España y en Suiza: un enfoque comparativo. *Revista española de educación comparada.* https://www.researchgate.net/profile/Abdeljalil-Akkari/publication/28241430_La_educacion_intercultural_en_Espana_y_en_Suiza_un_enfoque_comparativo/links/0c9605153efb48e5dc000000/La-educacion-intercultural-en-Espana-y-en-Suiza-un-enfoque-comparativo.pdf

Antikainen, ARI. (2006). In Search of the Nordic Model in Education. *Scandinavian Journal of Educational Research - SCAND J EDUC RES. 50*. 229-243. https://www.researchgate.net/publication/248962018_In_Search_of_the_Nordic_Model_in_Education/references

Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Editorial Morata.

Añorga Morales, J., Valcárcel Izquierdo, N., & de Toro González, A. J. (2006). *La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada*. Varona, (43), 14-16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563004

Ariza, M. R. (2010). *El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Antropología Experimental*, (10). http://revista.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern. (2022). Elterninformationen zur Volksschule – Spanisch: La escuela obligatoria en la parte de habla alemana del Cantón de Berna. Información para padres [Folleto]. https://www.be.ch/volksschule

Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Houghton Mifflin Company.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2014). Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (BEK nr. 693 af 20/06/2014). https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2014/693

Børne- og Undervisningsministeriet. (2016). Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (BEK nr. 1053 af 29/06/2016). Retsinformation. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2016/1053

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024) Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog (LBK nr. 989 af 27/08/2024). https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989

Bruner, J. S. (1960). *The process of education* (1ª ed.). Harvard University Press.

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39–56 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6559980

Cáceres Correa I., & Quezada Figueroa, A. (Eds.). (2018). *Itinerarios de formación e investigación en ciencias sociales en América Latina y El Caribe. Memorias del IV Encuentro de Becarios y Becarias del Programa CLACSO-CONACYT* [PDF]. Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA). https://repositorio.cesmeca.mx/handle/11595/1020

Camacho, K., Lau, S., Llanos, M. T., & Pozo, X. (2022). *El modelo nórdico: mitos y realidades. Desafíos: Economía Y Empresa* (2002), 36-45. https://doi.org/10.26439/ddee2022.n002.5728

Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10*(4), 1–19. https://revistas.uam.es/reice/article/view/2984/3204

Clemente, J. (2001). *Psicología cultural y educación*. Morata.

Clemente, M. (2013). Diseñar el currículum. Prever y representar la acción. En J. Gimeno (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 269-293). Morata. https://www.torrossa.com/en/resources/an/2953158

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Laia.

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos en la reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.

Comisión Europea: Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura. (2023). *Estructuras de los sistemas educativos europeos 2023/2024: diagramas.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. https://data.europa.eu/doi/10.2797/626533

Consejo de la Unión Europea. (2018). Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente (2018/C 189/01). *Diario Oficial de la Unión Europea, C 189,* 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Consejo Escolar de Navarra. (2017). Estructuras de los sistemas educativos europeos 2016/17. https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2017/09/Estructuras-de-los-sistemas-educativos-europeos-2016-2017.pdf

D-EDK. (2016). *Lehrplan 21: Grundlagen*. https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e%7C200%7C1

Departamento Federal de Asuntos Exteriores (EDA). (s.f.). Escuela obligatoria. About Switzerland. https://www.aboutswitzerland.eda.admin.ch/es/escuela-obligatoria

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2014), Lehrplan21. https://www.lehrplan21.ch/

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan. https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/KnowledgeCenter/BuildingExpEduc/BooksReports/10.%20democracy%20and%20education%20by%20dewey.pdf

Endeley, M. N., & Zama, M. A. (2021). *Perspectives in Curriculum Studies*. Spears Media Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv23g7wmv

Escudero Muñoz, J. M. (Ed.). (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Ediciones Morata.

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, Motiejūnaitė-Schulmeister, A., Sicurella, A., & Birch, P. (2022). The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/21002

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *111*(23), 8410–8415. https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, Trad., 2.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Fuentes Nuño, Ó. (2012). La Ratio Studiorum: el modo nuestro de proceder en los estudios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *42*(3), 9–32. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024566001

García Garrido, J. L. (1997). La educación comparada en una sociedad global. *Revista Española de Educación Comparada*, (3), 61–82. https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7232

García Garrido, J. L., García Ruiz, M. J., & Gavari Skarkie, E. (2012). *La educación comparada en tiempos de globalización (GRADO)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). https://www.calameo.com/books/0019555919cc845f14532

Great Britain Department of Education and Science. (1985). *The curriculum from 5 to 16: Curriculum matters 2* (6th impression). Her Majesty's Stationery Office. https://www.education-uk.org/documents/hmi-curricmatters/curriculum.html

Hernández, J. C. A., & Gutiérrez, A. J. M. (2015). Diseño curricular y estilos de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *2*(4). https://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/375/414

Hofmann, M. (2014). History of education in Switzerland–historic development and current challenges. *Encounters in Theory and History of Education*, *15*, 223-237. https://www.researchgate.net/publication/326579195_History_of_education_in_Switzerland_-_historic_development_and_current_challenges

Hollenweger, J., & Bühler, A. (2019). Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen. Deutschschweizer Volksschulämterkonferenz (DVK). https://edudoc.ch/record/204678

Imsen, G., Blossing, U., & Moos, L. (2016). Reshaping the Nordic education model in an era of efficiency. Changes in the comprehensive school project in Denmark, Norway, and Sweden since the millennium. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *61*(5), 568–583. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1172502

Institut de recherche et de documentation pédagogique. (2024). *Concordat HarmoS*. https://www.irdp.ch/institut/concordat-harmos-2228.html

Kilag, O. K., Catacutan, A., Carreon, P., Arcillo, M., Figer-Canes, R. M., & Mansueto, D. (2023). Lawrence Stenhouse in Curriculum Development: Integrative Review. Excellencia: *International Multi-Disciplinary Journal of Education (2994-9521), 1*(1), 77-86. https://multijournals.org/index.php/excellencia-imje/article/view/7

Kirk, G. (1989). *El currículum básico* (Vol. 14). Grupo Planeta (GBS).

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. No 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Medina Rivilla, A., & Salvador Mata, F. (Coords.). (2009). *Didáctica general* (2.ª ed.). PEARSON Educación.

Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2025). Ficha país: Suiza. Oficina de Información Diplomática. https://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/suiza_ficha%20pais.pdf

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2014). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pd

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Estudiar en Suiza. Gobierno de España.* https://www.educacionfpydeportes.gob.es/suiza/de_CH/ser-estudiante/en-suiza.html

Ministerio de Infancia y Educación de Dinamarca. (2006). *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (BEK nr. 31 af 10/01/2006). https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2006/31

Ministerio de niños y educación de Dinamarca (2022), *Bekendtgørelse af lov om Folkeskolen.* https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2024/989

Ministerio de Niños y Educación. (s. f.). *About the Folkeskole*. Ministerio de Niños y Educación de Dinamarca https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/about-the-folkeskole

Montanero Fernández, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo: ¿Qué hay realmente de innovación? *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, *31*(1), 5–34. https://doi.org/10.14201/teri.19758

Mora Vargas, A. I. (2011). Enfoque curricular tradicional versus enfoque holístico. *Revista Educación*, *22*(2), 141–152. https://doi.org/10.15517/revedu.v22i2.5265

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/53f23881-en.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Editorial Graó.

Ramírez Orellana, E. (2016). *Proyecto docente de cátedra* [Comunicación personal]. Universidad de Salamanca.

Real Decreto 157/2022. Por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 1 de marzo de 2022. Boletín Oficial del Estado. No 52, de 02/03//2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con

Real Decreto 1594/2011 . Por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Maestros que desempeñen sus funciones en las etapas de Educación Infantil y de Educación Primaria reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 9 de noviembre de 2011. Boletín Oficial del Estado. No 270, de 09/11/2011. https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/11/04/1594/con

Sánchez Silva, M. (2005). La metodología en la investigación cualitativa (Artículos y Miscelánea). Mundo Siglo XXI. *Revista del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional, 1,* 115-118. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7413

Sánchez Vera, M. del M. (2022). Pasado, presente y futuro de la Educación Infantil en España. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 11*(1), 99–111. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8480984

Schriewer, J. (2000). Comparative education: Method or science? In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education (*pp. 3–47). Peter Lang.

Sikandar, A. (2015). John Dewey and his philosophy of education. *Journal of education and Educational Development, 2*(2), 191. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/73504734/100-libre.pdf?1635051902=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJohn_Dewey_and_His_Philosophy_of_Educati.pdf&Expires=1745002098&Signature=NxklVc2JtkM9h4XqrifuCBA4s4Tk0aGExP4yuWH2OPazWuJcpWN39tdiOCQVQpSFdobXLr7kHGeU8T1FOqjn0GrGuvXdJbSiz3ZIGY031lXIBUybYfY4oAAAh6psXHyotxleOQi8YNXa4CQ7s

7ek3csUyjJSkJhz6zuFC0bKayk5h8Pg7Td-Nt-RyI5~mN0axWZbYnOzsX7aFnLRW bvfKMvT5i0nykzNJL-zoIA1dk2SZfjc4138ma8LvkhISPP7Vl1rsdJqKI-afLc-IRXm NbiTfpvaJxjIyh2A2t13CFeNjDhJqz~NB6G7~WQ4ccGB56CYD8Pg6ZH5eme7Hb rcAA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Silva, M. S. (2005). *La metodología en la investigación cualitativa.* Mundo siglo XXI, 115-118. https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/7413

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum* (3.ª ed., J. Gimeno Sacristán, Pról.; A. Guera Miralles, Trad.). Ediciones Morata. https://archive.org/details/investigacionyde0000sten

Tobón, S. (2013). *Formación integral, competencias, pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4.ª ed.). Editorial Pearson.

https://www.researchgate.net/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/link/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto* (6.ª ed.). Ediciones Morata.

UNESCO Institute for Statistics. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pd

Vázquez-Ben, L., & Bugallo-Rodríguez, Á. (2018). El modelo de evolución biológica en el curriculum de Educación Primaria: Un análisis comparativo en distintos países. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, *15(*3) 3101. https://rodin.uca.es/handle/10498/20831

Verband Schweizerischer Privatschulen. (s. f.). Bildungsangebote. Swiss Schools. https://www.swiss-schools.ch/fuer-schueler-studierende-und-eltern/bildungsangebote/

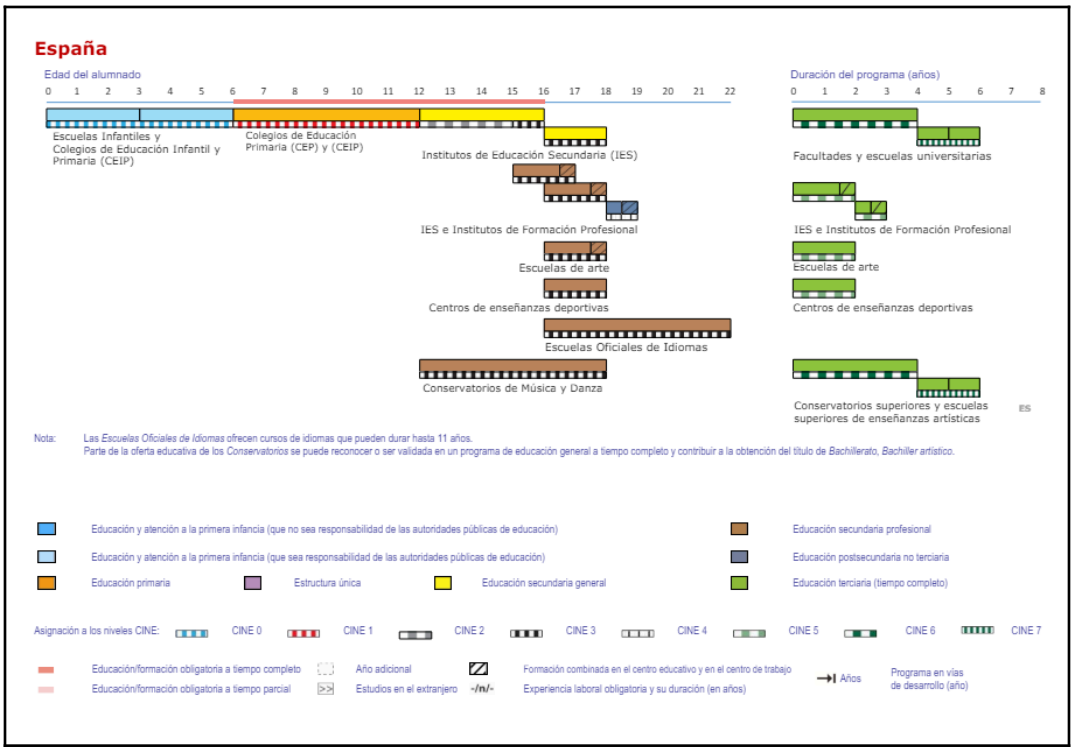
World Bank Open Data. (s. f.). World Bank Open Data. https://datos.bancomundial.org/tema/educacion

Zabalza, M. A. (2007). *El diseño y desarrollo curricular* (2ª ed.). Narcea.

ANEXOS

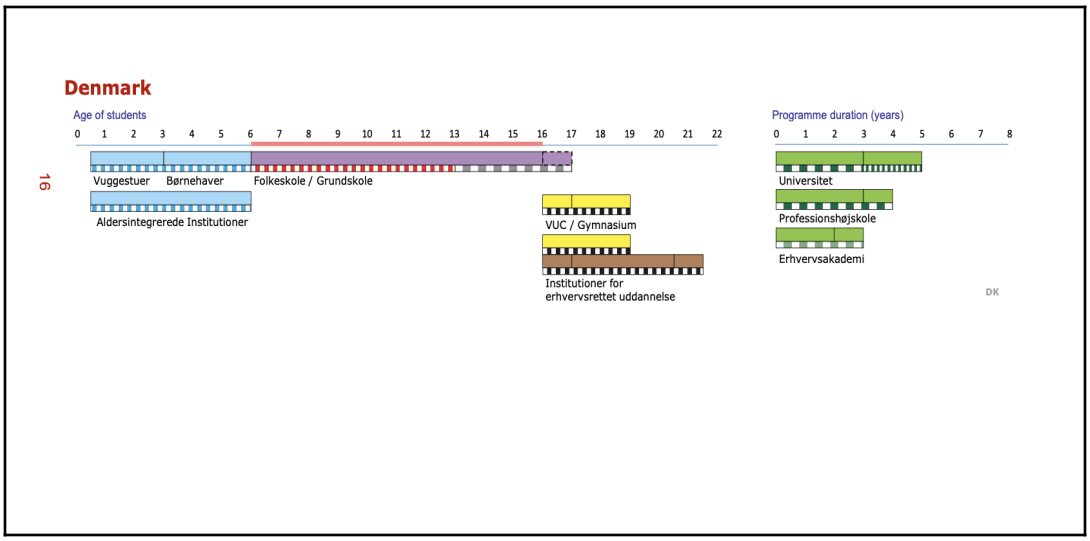
Anexo 1. Figuras.

Figura 2. Estructura del sistema educativo español.



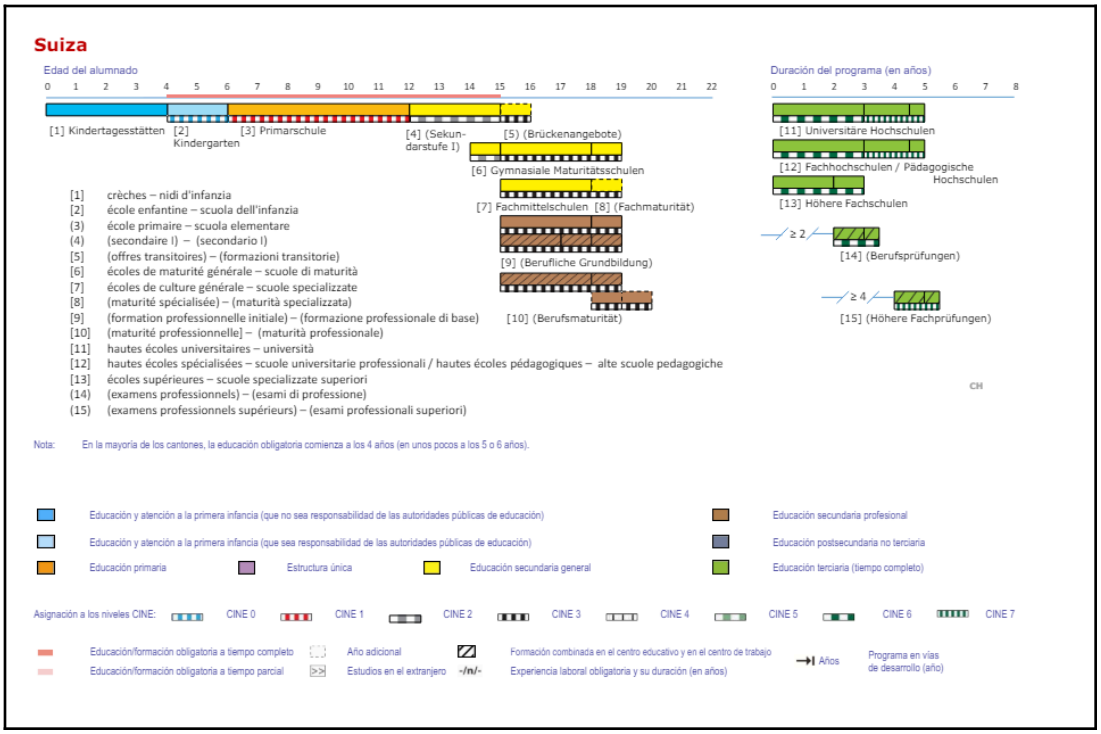
Fuente: EACEA. (2023).

Figura 3. Estructura del sistema educativo danés.



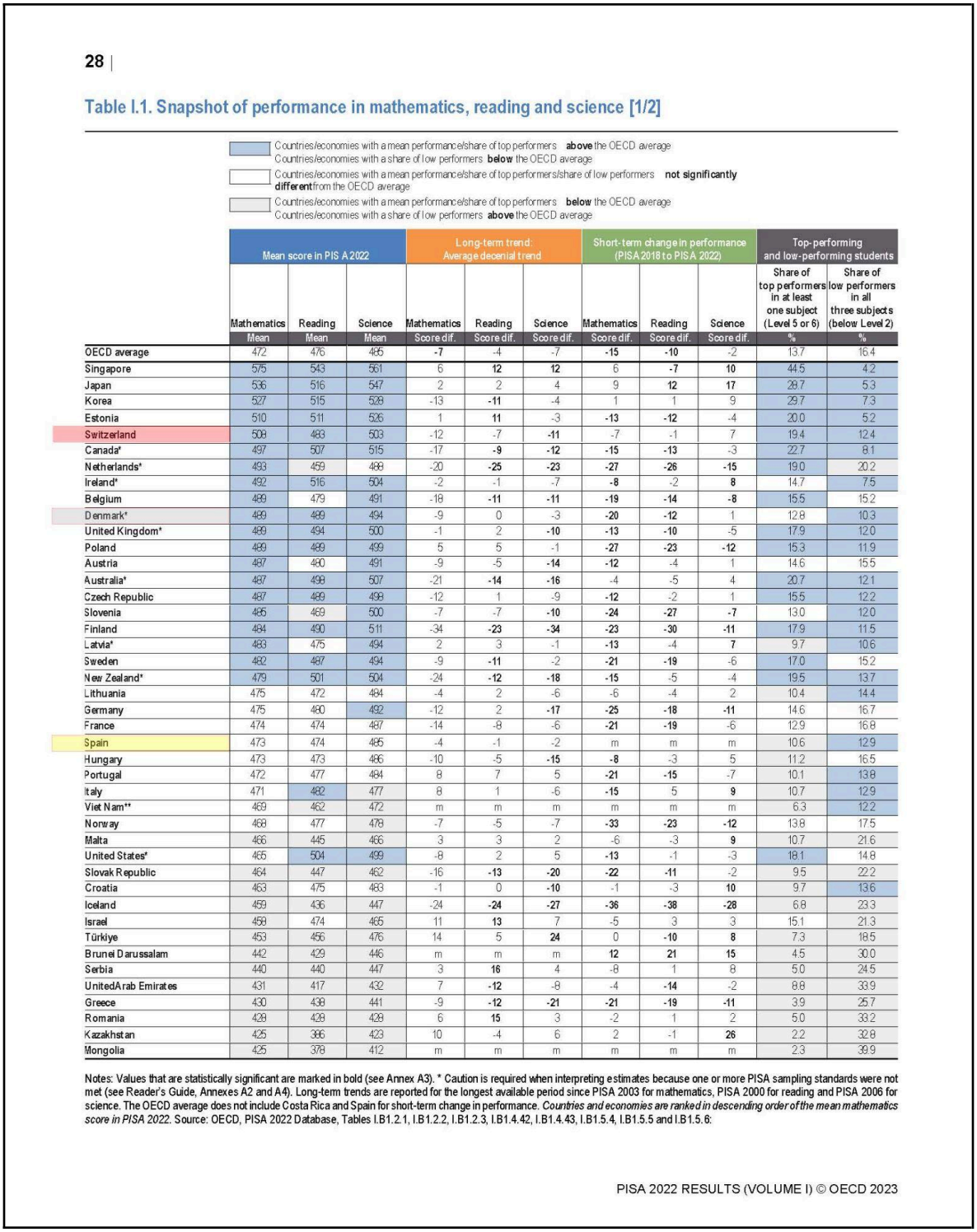
Fuente: EACEA (2023).

Figura 4. Estructura del sistema educativo suizo.



Fuente: EACEA (2023)

Figura 5. Resultados del rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias según el informe PISA 2022.



28 |

Table I.1. Snapshot of performance in mathematics, reading and science [1/2]

Countries/economies with a mean performance/share of top performers **above** the OECD average
Countries/economies with a share of low performers **below** the OECD average
Countries/economies with a mean performance/share of top performers/share of low performers **not significantly different** from the OECD average
Countries/economies with a mean performance/share of top performers **below** the OECD average
Countries/economies with a share of low performers **above** the OECD average

	Mean score in PISA 2022			Long-term trend: Average decenial trend			Short-term change in performance (PISA 2018 to PISA 2022)			Top-performing and low-performing students	
	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Mathematics	Reading	Science	Share of top performers in at least one subject (Level 5 or 6)	Share of low performers in all three subjects (below Level 2)
	Mean	Mean	Mean	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	Score dif.	%	%
OECD average	472	476	485	**-7**	-4	-7	**-15**	**-10**	-2	13.7	16.4
Singapore	575	543	561	6	**12**	**12**	6	**-7**	**10**	44.5	4.2
Japan	536	516	547	2	2	4	9	**12**	**17**	28.7	5.3
Korea	527	515	528	-13	**-11**	-4	1	1	9	29.7	7.3
Estonia	510	511	526	1	**11**	-3	**-13**	**-12**	-4	20.0	5.2
Switzerland	508	483	503	-12	-7	**-11**	-7	-1	7	19.4	12.4
Canada*	497	507	515	-17	**-9**	**-12**	**-15**	**-13**	-3	22.7	8.1
Netherlands*	493	459	488	-20	**-25**	**-23**	**-27**	**-26**	**-15**	19.0	20.2
Ireland*	492	516	504	-2	-1	-7	**-8**	-2	**8**	14.7	7.5
Belgium	489	479	491	-18	**-11**	**-11**	**-19**	**-14**	**-8**	15.5	15.2
Denmark*	489	489	494	-9	0	-3	**-20**	**-12**	1	12.8	10.3
United Kingdom*	489	494	500	-1	2	**-10**	**-13**	**-10**	-5	17.9	12.0
Poland	489	489	499	5	5	-1	**-27**	**-23**	**-12**	15.3	11.9
Austria	487	480	491	-9	-5	**-14**	**-12**	-4	1	14.6	15.5
Australia*	487	498	507	-21	**-14**	**-16**	-4	-5	4	20.7	12.1
Czech Republic	487	489	498	-12	1	-9	**-12**	-2	1	15.5	12.2
Slovenia	485	469	500	-7	-7	**-10**	**-24**	**-27**	**-7**	13.0	12.0
Finland	484	490	511	-34	**-23**	**-34**	**-23**	**-30**	**-11**	17.9	11.5
Latvia*	483	475	494	2	3	-1	**-13**	-4	**7**	9.7	10.6
Sweden	482	487	494	-9	**-11**	-2	**-21**	**-19**	-6	17.0	15.2
New Zealand*	479	501	504	-24	**-12**	**-18**	**-15**	-5	-4	19.5	13.7
Lithuania	475	472	484	-4	2	-6	-6	-4	2	10.4	14.4
Germany	475	480	492	-12	2	**-17**	**-25**	**-18**	**-11**	14.6	16.7
France	474	474	487	-14	-8	-6	**-21**	**-19**	-6	12.9	16.8
Spain	473	474	485	-4	-1	-2	m	m	m	10.6	12.9
Hungary	473	473	486	-10	-5	**-15**	**-8**	-3	5	11.2	16.5
Portugal	472	477	484	8	7	5	**-21**	**-15**	-7	10.1	13.8
Italy	471	482	477	8	1	-6	**-15**	5	**9**	10.7	12.9
Viet Nam**	469	462	472	m	m	m	m	m	m	6.3	12.2
Norway	468	477	478	-7	-5	-7	**-33**	**-23**	**-12**	13.8	17.5
Malta	466	445	466	3	3	2	-6	-3	**9**	10.7	21.6
United States*	465	504	499	-8	2	5	**-13**	-1	-3	18.1	14.8
Slovak Republic	464	447	462	-16	**-13**	**-20**	**-22**	**-11**	-2	9.5	22.2
Croatia	463	475	483	-1	0	**-10**	-1	-3	**10**	9.7	13.6
Iceland	459	436	447	-24	**-24**	**-27**	**-36**	**-38**	**-28**	6.8	23.3
Israel	459	474	465	11	**13**	7	-5	3	3	15.1	21.3
Türkiye	453	456	476	14	5	**24**	0	**-10**	**8**	7.3	18.5
Brunei Darussalam	442	429	446	m	m	m	**12**	**21**	**15**	4.5	30.0
Serbia	440	440	447	3	**16**	4	-8	1	8	5.0	24.5
UnitedArab Emirates	431	417	432	7	**-12**	-8	-4	**-14**	-2	8.8	33.9
Greece	430	438	441	-9	**-12**	**-21**	**-21**	**-19**	**-11**	3.9	25.7
Romania	428	428	428	6	**15**	3	-2	1	2	5.0	33.2
Kazakhstan	425	386	423	10	-4	6	2	-1	**26**	2.2	32.8
Mongolia	425	378	412	m	m	m	m	m	m	2.3	39.9

Notes: Values that are statistically significant are marked in bold (see Annex A3). * Caution is required when interpreting estimates because one or more PISA sampling standards were not met (see Reader's Guide, Annexes A2 and A4). Long-term trends are reported for the longest available period since PISA 2003 for mathematics, PISA 2000 for reading and PISA 2006 for science. The OECD average does not include Costa Rica and Spain for short-term change in performance. *Countries and economies are ranked in descending order of the mean mathematics score in PISA 2022.* Source: OECD, PISA 2022 Database, Tables I.B1.2.1, I.B1.2.2, I.B1.2.3, I.B1.4.42, I.B1.4.43, I.B1.5.4, I.B1.5.5 and I.B1.5.6.

PISA 2022 RESULTS (VOLUME I) © OECD 2023

Fuente: OECD (2023).

Anexo 2. Tablas.

Tabla 3. Análisis comparado de los elementos de los currícula.

ASPECTO DE ESTUDIO	DINAMARCA	ESPAÑA	SUIZA
NÚMERO DE ASPECTOS ANALIZADOS	59	59	59

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4 . Características relevantes de cada país de acuerdo con los documentos oficiales.

OBJETIVO ESPECÍFICO 1 Identificar las características más relevantes de cada país de acuerdo a los documentos oficiales.			
ASPECTO DE ESTUDIO	**DINAMARCA**	**ESPAÑA**	**SUIZA**
ORGANIZACIÓN TERRITORIAL/FORMA DE ESTADO	Monarquía constitucional. Reino de Dinamarca. Estado centralizado con dos territorios autónomos (Groenlandia e Islas Feroe). - Constitución danesa de 1956. **Parte I. Artículo 2.** *"La forma de gobierno es de una* ***monarquía constitucional****.* **Artículo 3.** *El poder será ejercido conjuntamente por el Rey y el Folketing (Parlamento)."*	Monarquía parlamentaria. Estado Unitario descentralizado: 17 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas. - Constitución española de 1978. **Artículo 1.3:***"La forma política del Estado español es la* ***Monarquía parlamentaria****."*	Estado Federal: 26 cantones y 6 semi-cantones. Confederación. - Constitución federal suiza de 1999. **Artículo 1:***"El pueblo y los cantones de (...) forman la Confederación Suiza."* **Artículo 3:***"Los cantones son soberanos en cuanto su soberanía no esté limitada por la Constitución federal y ejercen todos los derechos que no estén conferidos a la Confederación."*
DERECHO A LA EDUCACIÓN	Constitución de 1953. **Artículo 76** *"Todos los niños tienen* ***derecho*** *a recibir* ***educación en la escuela***	Constitución de 1978. **Título I Capítulo segundo** de los derechos y deberes fundamentales	Constitución Federal de 1999. **Sección Segunda del Capítulo I**

	gratuita. *Los padres tienen el derecho de decidir si quieren que sus hijos sean educados en escuelas públicas o privadas, siempre que la educación cumpla con los estándares generales."*	**Artículo 27** 1. *Todos tienen el* ***derecho a la educación.*** *Se reconoce la libertad de enseñanza.* 4. *La enseñanza básica es* ***obligatoria y gratuita.***	**Artículo 19. Derecho a la educación básica.** Toda persona tiene derecho a una educación básica gratuita. Sección Tercera del Capítulo II **Artículo 62. Educación pública** 1. *La educación pública es competencia de los cantones.* 2. ***Será gratuita en las escuelas públicas.***
REGULACIÓN DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA	*Folketing* (Parlamento Danés). La Folkeskoloven (ley de escuela pública danesa) fue aprobada en 1814. Esta ley estableció la educación obligatoria y creó el sistema educativo público danés. Sucesivas actualizaciones	Cortes Generales. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.	Competencias de cada cantón. Acuerdo Intercantonal sobre la Armonización de la Educación Obligatoria (*HarmoS*) que entró en vigor en 2009. Este acuerdo actualiza temas tratados en acuerdos previos y aborda nuevos temas como duración y objetivos de los niveles escolares, la enseñanza de idiomas, los horarios por bloques, las estructuras diurnas, edad de ingreso a la escuela y duración de la escolaridad obligatoria. Vinculante para cantones que lo ratificaron
ETAPA/EDADES	La *Folkeskole* danesa es una escuela integral que abarca la educación primaria y secundaria inferior, abarcando el primer ciclo	La Educación Primaria es una etapa educativa que constituye, junto con la Educación Secundaria Obligatoria y los	La Educación Obligatoria varía en función del cantón pero por norma general se puede dividir en: Nivel primario (4/6 años

	(de 1.º a 6.º grado) y el segundo ciclo (de 7.º a 9.º/10.º grado) de la educación básica. En otras palabras, la *Folkeskole* está dirigida a jóvenes de entre 7 y 16/17 años.	Ciclos Formativos de Grado Básico, la Educación Básica (6 a 12 - Educación Primaria- y 12 a 16 -Educación Secundaria Obligatoria).	hasta 12 años) y Nivel secundario inferior (12 a 15/16 años).
EDADES DE INICIO LA ETAPA EDUCATIVA	**Art. 34 (1)** La enseñanza obligatoria comenzará el 1 de agosto del año civil en que el niño cumpla 6 años y terminará el 31 de julio, cuando el niño haya recibido una enseñanza regular durante 9 años, excluyendo la enseñanza preescolar. O a petición de los padres desde el inicio del año calendario en que cumple 5 años.	El Real Decreto 157/2022 recoge en el **Art. 5 apartado 2**: Con carácter general, se cursará entre los seis y los doce años de edad y los alumnos y las alumnas se incorporarán al primer curso de la Educación Primaria en el año natural en el que cumplan **seis años.**	Los cantones se encargan de establecer la edad de matriculación en la enseñanza primaria que suele variar entre los tres y cuatro años (ya sea jardín de infancia o primer ciclo de aprendizaje en función del cantón). Los niños que han alcanzado la edad respectiva en la fecha límite especificada (suele ser el 31 de julio) comienzan la educación primaria al principio del curso escolar (otoño).
ORGANIZACIÓN JORNADA Y SEMANA	5 días de lunes a viernes Las escuelas están obligadas a establecer medidas para los deberes y 45 minutos de ejercicio físico al día. El horario medio: 8:00 a 16:00h	5 días de lunes a viernes (25 horas semanales) Jornada partida (3+2) o jornada contínua.	Según el cantón. “Enseñanza en bloque”: las clases se agrupan en medias jornadas completas.
TIEMPO LECTIVO AÑO ESCOLAR	Unificado a nivel nacional: 1º a 3º grado: 1110 horas. 4º a 6º grado: 1320 horas. 7º a 9º grado: 1400 horas.	En el **anexo IV** del RD 157/2022 se establece, para cada uno de los ciclos de la etapa y para las diferentes áreas de la Educación Primaria, el horario escolar que	Sujeto a normativa cantonal y de centro, ejemplo del cantón de Berna: 1º y 2º grado: 7 lecciones diarias. Con 39 semanas, serán 27 lecciones por semana.

		corresponde a las enseñanzas mínimas. Sujeto a normativa autonómica. Ejemplo de Comunidad de Castilla y León: 1º ciclo: 1030 horas. 2º ciclo: 1035 horas. 3º ciclo: 1085 horas.	3º y 4º grado: 8 lecciones diarias. Con 39 semanas serán 31 lecciones por semana. 5º y 6º grado: 8 lecciones diarias. Con 39 semanas, serán 34 lecciones por semana. Con 38 semanas aumenta a una clase semanal.
ORGANIZACIÓN AÑO ESCOLAR	40 Semanas/200 días Empieza a mediados de agosto y finaliza a finales de junio Vacaciones: Verano, Navidad, Semana Santa y algunos días festivos.	RD 157/2022. **Disposición adicional tercera:** Mínimo 175 días lectivos Empieza en septiembre y finaliza a mediados de junio Vacaciones: Verano, Navidad, Semana Santa, y otros días como carnaval y/o fiestas locales	Entre 38 y 39 semanas de clase Según cantón entre mediados de agosto y mediados de septiembre inicio. Vacaciones: verano, otoño, Navidad, febrero y primavera
HORAS/PERIODOS LECTIVOS	El año escolar comienza el 1 de agosto. Las vacaciones de verano comienzan el último sábado de junio	El calendario escolar en España depende de cada una de las CCAA, cambiando en cada una de ellas los días no lectivos, el inicio y fin de curso . La LOE modificada por la LOMLOE marca un mínimo de 175 días lectivos. En general para los alumnos el curso comienza en septiembre y finaliza en junio. Vacaciones: la LOMLOE no especifica, cada comunidad publica el calendario anual.	El diseño específico de los horarios de clase es competencia de los cantones y está sujeto a normativa de centro: Horario en bloques, de lunes a viernes (8:00 a 12:00). Lecciones con diferente duración con un descanso de duración variable para la comida a mediodía (11:30 o 12:00). En función del curso escolar, algunos días hay clases por la tarde (12:00/12:30 a 15:00). Se

		Se dispone de en torno a once semanas de vacaciones estivales (Eurydice).	programa como mínimo un descanso largo de entre 20-30 minutos por cada medio día de clases. El descanso no se considera tiempo lectivo.
OBLIGATORIEDAD	**Art. 32** Sí. incluídos niños que residan en el país más de 6 meses	**Artículo 3.** La educación primaria junto con la ESO son obligatorias.	**Artículo 62.** La obligatoriedad de la etapa es competencia cantonal.
RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	**Sección 2 (1)** del **Apartado 1** de la *Folkeskoleloven* indica que la *Folkeskole* es un **asunto municipal y será responsabilidad del consejo municipal** garantizar a todos los niños del municipio la educación gratuita en la *Folkeskole.*	**Art. 6.3** de la LOE modificado por la LOMLOE establece que **el gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas**, fijará los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas - **Art. 14** de la LOE modificado por la LOMLOE delega en las **CCAA** la responsabilidad de la oferta de plazas de la etapa necesaria para la población que lo solicite.	**Art. 62** de la Constitución federal delega en los **cantones** la obligación de ofrecer una enseñanza básica, especial y abierta para todos los niños, armonizando un gran número de aspectos. - Del acuerdo *HarmoS* de 2009, cuyo objetivo es la armonización educativa intercantonal surge el *Lehrplan21.*
ETAPAS DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	Ley de las *Folkeskole* Educación Primaria y Secundaria Inferior. 10 años de estructura única (*Folkeskole*): ● un año preescolar ● **nueve primari**a y secundaria inferior ● uno opcional	Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. **E. Primaria:** 6 a 12 años ESO: 12 a 16 años.	Comienza a los 4 y dura 11 años: ● 2 años jardín de infancia (kindergarten) ● primer ciclo **primaria** 6 años (primarstufe) ● segundo ciclo secundaria 3 años (sekundarstufe I)

			Existe flexibilidad para el inicio.
ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	Los padres pueden elegir alternativas al sistema escolar público: ● Clases particulares a domicilio ● Escuelas privadas independientes (subvenciones estatales) ● Escuelas de continuación ● Escuelas para jóvenes (14 a 18 años) ● Escuelas vocacionales (16/10º curso).	Los padres pueden elegir tipo de centro: ● Públicos ● Privados concertados ● Privados no concertados (autonomía admisión. no subvenciones)	Los padres pueden elegir entre: ● Escuela pública. ● Escuela privada. ● Escuela internacional. Solo 4% de alumnado elige centro privado.
GRATUIDAD	**Art. 76** Sección 2 (1) indica que será responsabilidad del consejo municipal ofrecer educación gratuita a todos los niños del municipio.	**Art. 4.** La enseñanza básica será obligatoria y gratuita para todas las personas. **Art. 88.** Las Administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos necesarios para hacer efectiva la gratuidad de las enseñanzas y supervisarán el cumplimiento por parte de los centros.	**Art. 62:** Los cantones garantizarán la provisión de una educación básica adecuada que esté al alcance de todos los niños. La educación básica es obligatoria y está gestionada o supervisada por el Estado. En las escuelas públicas es gratuita. Muchos cantones subvencionan el año de iniciación no obligatorio o es completamente gratuito.
RATIO DE LA CLASE	**Art. 17** El número de alumnos en las clases de primaria no podrá exceder, por lo general, de 28 al inicio del curso escolar. No obstante, el ayuntamiento podrá, en casos especiales, permitir un número	Según el Real Decreto 132/2010 en su **Art. 11**, se establece una ratio de 25 alumnos por unidad escolar, así como la LOE en su artículo 157 (posibilidad aumentar 10% circunstancias excepcionales)	No está recogido en documentación legal oficial.

	mayor de alumnos en las clases de primaria, sin que supere los 30.		
AUTONOMÍA DEL DOCENTE	La **Ley de la *Folkeskole*** en su **artículo 1** incide en el desarrollo integral del alumno. **En el Capítulo 6** relaciona competencias del equipo educativo, señalando que "La dirección de la escuela ejerce su actividad en colaboración con el personal." **Art 18.** Es responsabilidad del director de la escuela garantizar que el personal docente asociado con la clase planifique y organice la enseñanza para que todos los estudiantes se desarrollen académica e integralmente. **4.** En cada grado y en cada asignatura, profesores y educadores colaboran, cf. Sección 29 a, continuar con el estudiante individual para determinar las metas que se buscan alcanzar. El trabajo del estudiante se organiza teniendo en cuenta estos objetivos. La determinación de los métodos de trabajo, de los métodos y de la selección de temas	**Art 120** LOMLOE, establece la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión. Esto incluye la capacidad para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Además, se promueve la experimentación e innovación pedagógica, programas educativos, planes de trabajo y formas de organización adaptadas a las características del alumnado. Esta autonomía se ejerce dentro del marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la ley y en las normas que la desarrollen Según el **art. 91** de la LOE algunas de las funciones del profesorado son: a) Programación y enseñanza de áreas, materias y módulos o ámbitos curriculares encomendados.	El *LP21* define los objetivos de la enseñanza que engloba la autonomía del docente: - Alcanzar los objetivos es responsabilidad del docente. - Libertad de método garantizada. - La buena enseñanza no se puede estandarizar.

	debe realizarse, en la mayor medida posible, en colaboración entre profesores y pedagogos respectivamente.		
FLEXIBILIDAD PARA INTRODUCIR CAMBIOS	**Art. 18.** Los profesores y pedagogos colaborarán para que cada alumno se desarrolle íntegramente siguiendo los principios de la escuela.	**Art. 1. RD 157/2022** e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad. **Art. 5 y 19** Las Administraciones públicas tienen que promover ofertas de aprendizaje flexibles e impulsar a los centros a llevar una organización flexible.	**La escuela como espacio de diseño, aprendizaje y vida:** Se ofrecen oportunidades de aprendizaje que tienen en cuenta los distintos niveles de aprendizaje y rendimiento y la heterogeneidad.
DOCENTES	Cada clase tiene un docente principal que suele ser el de danés hasta el 6º curso.	Cada grupo tiene un docente al frente del mismo, que imparte la mayoría de las asignaturas menos las que requieran especialización.	El maestro de la clase es el responsable de la misma y suele estar 2 años con los alumnos. Los de formación generalista imparten la mayoría de las clases
FINANCIACIÓN	Estado y municipio.	Estado y comunidades autónomas.	90% cantones y municipios.
ACCESIBILIDAD	El municipio es el responsable de garantizar una plaza.	Obligación de las públicas de garantizar un puesto gratuito Garantizar corregir desigualdades y la equidad	Los municipios son los responsables si bien pueden unir grupos en una misma clase.
REQUISITOS DE ADMISIÓN Y ELECCIÓN DE ESCUELA	1 de agosto en el que el niño cumple 6 años.	Inicio año natural que cumpla 6 años De 6 a 12 años	4 años (5) a 31 de julio. Se les hace una evaluación a los niños para valorar si procede a que

	Antes: cumplir 5 años antes del 1 de octubre Después : 1 año después Asignación: por distrito de domicilio. Los padres pueden elegir otra opción. El consejo municipal fijará criterios objetivos. El consejo puede valorar posponer el inicio del niño. A cada niño se le asigna un centro por distrito pero los padres pueden solicitar otra y tienen derecho si hay plaza	Libertad de elección: Si no hay plazas suficientes hay criterios comunes en todo el Estado (30% puntuación máxima)	pasen a primaria o permanezcan otro año en preescolar. También a solicitud de los padres. Por norma general del municipio en el que viven. Los padres NO pueden elegir centro**.** Los niños asisten a la escuela de su zona de residencia
ADAPTACIÓN ACTUALIDAD NACIONAL/ MUNDIAL AGENDA 2030	La *Folkeskoleloven* no hace referencias expresas a los ODS. - Plataforma estatal con recursos educativos: https://www.verdensmaalene.dk/undervisningeroevelser Contemplados en cada asignatura en la web.	La LOMLOE no hace referencia específica a los ODS. Algunos principios pedagógicos del **Art. 14.3.** guardan relación.	Bajo el principio del desarrollo sostenible se han incorporado a los planes de estudio con referencias cruzadas: - Política, democracia y derechos humanos. - Medio ambiente y recursos naturales. - Género e igualdad. - Salud. - Desarrollo global y paz. - Identidades culturales y comprensión intercultural. - Economía y consumo.

Fuente: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 989 af 27/08/2024); *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft* (1959); Constitución Española (1978); *Danmarks Riges Grundlov* (1959); Eurydice (2025); Ley Orgánica 3/2020 (BOE nº 40, de 30 de diciembre); Real Decreto 157/2022 (BOE nº 52, de 2 de marzo). Elaboración propia.

Tabla 5. Estructura y enfoque educativo del currículum.

OBJETIVO ESPECÍFICO 2 Definir la estructura y extraer el enfoque educativo del currículum de cada país para ubicarlo en el modelo más próximo acorde a sus características.			
ASPECTO DE ESTUDIO	**DINAMARCA**	**ESPAÑA**	**SUIZA**
DEFINICIÓN CURRICULUM	La ley *Folkeskole* establece que el Ministro de Educación publicará directrices curriculares, cf. **art. 40 (3)**, en las que se describa el contenido de la enseñanza.	**Art. 11** RD 157/2022 Currículo. 1. El conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Primaria constituye el currículo de esta etapa.	El Lerhplan 21 contempla que es "una herramienta de planificación para docentes" si bien no hay definición concreta.
AUTONOMÍA DISEÑO CURRICULAR	**Art. 10.2** El Ministro de Infancia y Educación emite objetivos indicativos de habilidades y conocimientos El Ministro de Educación publicará directrices curriculares, cf. **art. 40 (3),** en las que se describa el contenido de la enseñanza. Además, el Ministerio de Educación publicará materiales de orientación para apoyar las descripciones, cf. § **40 (3),** de las asignaturas individuales, con excepción de las asignaturas que pueden planificarse a lo largo de 1 año. **5.** El contenido de la enseñanza se selecciona y organiza de manera	**Art. 11** RD 157/2022 Currículo. **2**. El presente real decreto fija los **aspectos básicos** del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria a los que se refiere el **artículo 6.3** de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **3**. Las **administraciones educativas** establecerán, conforme a lo dispuesto en este real decreto, el currículo de la Educación Primaria, del que formarán parte las enseñanzas mínimas fijadas en el mismo, que requerirán el 60 por ciento de los horarios escolares para aquellas comunidades autónomas que no	El *Lehrplan21* además de establecer objetivos para la enseñanza en educación primaria también se considera una herramienta de planificación para docentes, escuelas y autoridades educativas. Informa a los agentes como familias, alumnos, escuelas normales y productores de materiales didácticos sobre las competencias a alcanzar en la educación primaria.

	que ofrezca a los estudiantes la oportunidad de inmersión académica, visión general y experiencia de contextos. La enseñanza debe brindar a los estudiantes la oportunidad de adquirir los conocimientos y métodos de trabajo de las materias individuales. En interacción con esto, los estudiantes deben tener la oportunidad de aplicar y ampliar los conocimientos y habilidades adquiridos a través de la enseñanza en temas y cuestiones transversales. El Ministerio de Educación es responsable de establecer los marcos de los planes de estudios de la enseñanza primaria y secundaria. Sin embargo, l**os propios profesores** deciden, con la participación de los alumnos, el contenido de los cursos. https://spanien.um.dk/es/conoce-dinamarca/informacion-sobre-dinamarca/educacion	tengan lengua cooficial, y el 50 por ciento para las que la tengan. **4**. Los centros docentes, en el uso de su autonomía, desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de la Educación Primaria establecido por las administraciones educativas, concreción que formará parte del proyecto educativo. **5**. En caso de que se establezcan ámbitos, el currículo de los mismos incluirá las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las áreas que los conforman.	
NÚMERO DE ÁREAS OBLIGATORIAS	15 o 18	7, 8 o 9	10 u 11
ÁREAS	**Art. 5 (2)** En ÁREAS temáticas: 1)Humanidades: a) Danés b) Inglés c) Estudios cristianos	**Art. 18.** Enumera las áreas de la etapa educativa: a) Conocimiento del medio natural, social y cultural, que se podrá desdoblar en Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales.	Áreas especializadas (*Fachbereiche*) y materias: ● Idiomas: idioma de instrucción, idiomas extranjeros (una segunda

	d) Historia e) Estudios sociales. 2) Asignaturas prácticas/artísticas: a) Educación Física y deportes b) Música c) Arte d) Diseño textil, madera/metalurgia y economía del hogar 3) Ciencias: a) Matemáticas b) Ciencia/tecnología c) Geografía d) Biología e) Física/ química - Se ofrecerá instrucción en Alemán y Francés . - Temas transversales: Las tecnologías de la información y los medios de comunicación, el desarrollo lingüístico y la innovación y el emprendimiento.	b) Educación Artística, que se podrá desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza por otra. c) Educación Física. d) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua propia y Literatura. e) Lengua Extranjera. f) Matemáticas. En algún curso del tercer ciclo se podrá añadir la Educación en Valores cívicos y éticos.	lengua nacional e inglês. ● Matemáticas y ciencias naturales ● Ciencias sociales y humanidades: incluyendo geografía, historia ● Música, arte y diseño: música, diseño artístico, diseño textil y artesan ● Educación física, cuerpo y salud. ● Pueden impartirse independiente o integrados en otras: ○ Promoción para la salud ○ Educación para el desarrollo sostenible ○ Educación política ○ Tecnología de la información y medios de comunicación.
MATERIAS OBLIGATORIAS	**Art. 7** 1) Leyes de tránsito, 2) educación sanitaria y sexual y conocimientos familiares, 3) educación y empleo No hay horas asignadas para estas materias, forman parte de las	La educación vial (de tránsito) en España es obligatoria desde el curso 2022/2023 si bien de manera transversal como el resto.	Áreas especializadas.

	materias obligatorias. Es responsabilidad del director decidir en qué materias deben impartirse.		
MATERIAS TRANSVERSALES	- Tecnologías de la información - Desarrollo lingüístico e innovación - Emprendimiento.	- Educación en valores cívicos y éticos. - Educación para la igualdad de género. - Educación para el desarrollo sostenible y medio ambiente. - Educación para la salud. - Educación emocional. - Uso responsable de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).	- Educación para el desarrollo sostenible. - Educación para la ciudadanía y la democracia. - Competencias digitales y mediáticas. - Pensamiento crítico y resolución de problemas. - Emprendimiento y creatividad (muy ligado a proyectos interdisciplinarios). - Trabajo colaborativo y social - Lengua y comunicación en contextos múltiples
MATERIAS OPTATIVAS	Obligación de impartir 120 horas al año. - Obligatorias: -Diseño -Carpintería -Metalistería -Artes plásticas, música, economía doméstica -Posibilidad de ofrecer los municipios.	No es común. Depende de las CCAA en los últimos cursos de primaria.	Últimos cursos de primaria o ya entrando a secundaria, los estudiantes pueden tener cierta elección de proyectos y actividades complementarias. .
RELIGIÓN Y MENCIÓN A VALORES	El área central de conocimiento en la educación cristiana es el	● **Artículo 92.3 de la LOE (modificado por**	La enseñanza de religión “interconfesional” dirigida a

	cristianismo evangélico-luterano de la Iglesia Nacional Danesa. En los grados superiores, la enseñanza también debe incluir religiones extranjeras y otras visiones del mundo. Un niño será dispensado, previa solicitud, de participar en la enseñanza de los conocimientos cristianos cuando el titular de la patria potestad declare por escrito al director del centro educativo que se encargará de su educación religiosa.	**LOMLOE)**: "La enseñanza de la religión será de oferta obligatoria para los centros y de carácter voluntario para los alumnos." ● **Disposición adicional segunda** de la LOE: Se respetan los acuerdos con las diferentes confesiones religiosas. La enseñanza se ajustará a los acuerdos firmados con la Santa Sede (1979), la FEREDE (Federación de Entidades Religiosas Evangélicas), la Comisión Islámica de España y la Federación de Comunidades Judías.	diferentes comunidades religiosas y de conceptos éticos básicos puede ser obligatoria bien como asignatura o bien transversal. Pero la enseñanza confesional no es obligatoria y es responsabilidad de la comunidad religiosa. La escuela se guía por: - Valores cristianos, humanistas y democráticos. - Es neutral en cuanto a política, religiones y confesiones. - Fomenta el respeto mutuo en la convivencia con otras personas, atendiendo a culturas, religiones y estilos de vida.
EVALUACIÓN: FRECUENCIA, TIPO Y MÉTODO	Diversas pruebas y herramientas de evaluación son obligatorias en la educación primaria y secundaria inferior. - Pruebas nacionales. - Detección de dificultades lectoras en el nivel 1 (obligatorio a partir del curso 2025/2026). - Prueba de riesgo de dislexia a más tardar en el nivel 1 si	En Educación Primaria, la evaluación busca comprobar el grado de adquisición de competencias y su progreso. El Gobierno establece los aspectos básicos del currículo, que son completados por las CCAA y desarrollados por los centros en sus programaciones.	La evaluación se orienta por competencias personales, sociales y metodológicas, que se solapan. Dan lugar a - Evaluación formativa en clase: feedback. - Evaluación sumativa, largo periodo del balance de competencias. - Evaluación pronóstica: predice el rendimiento,

	un alumno muestra signos de dificultades de lectura; - Evaluación del lenguaje en educación preescolar (obligatoria a partir del curso 2024/2025). - Evaluación de alumnos con alta capacidad en el nivel 1 (obligatoria a partir del curso 2024/2025). - La herramienta de diálogo El Libro de Mensajes para mensajes entre la escuela, padres y alumnos. - 2026/2027 pruebas nacionales, digitales y autocorregibles a principios de curso siendo obligatoria la de danés y la de matemáticas.	Cada área incluye competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos. Los documentos oficiales son actas, expediente e historial académico, informe final de etapa y, si procede, informe por traslado. Se entrega un informe final sobre la evolución y competencias alcanzadas, con atención individualizada. En ámbitos que integran varias áreas, la evaluación se expresa con una única calificación, aunque se debe mantener informadas a las familias sobre cada área. Las características de la evaluación: - Formativa: inicial, continua y final. - Objetiva. - Sumativa: Fin de 4º y fin de la etapa. - Diagnóstico fin de 4º. Evaluación del sistema: final etapa. No certificación final de la etapa.	utilizando los otros dos tipos de evaluación.
EVALUACIÓN: CALIFICACIONES	**Art. 16.6** Sólo 8º y 9º grado (y 7º si abandonan) dos veces al año.	Los resultados de la evaluación se expresarán en los términos siguientes: «Insuficiente (IN)»,	Las calificaciones oscilan entre 1 y 6 (6 = la mejor calificación; 4 =

	Calificaciones escala de 7. Certificado final con 02 o más.	para las calificaciones negativas y «Suficiente (SU)», «Bien (BI)», «Notable (NT)», o «Sobresaliente (SB)», para las calificaciones positivas.	satisfactorio; por debajo de 4 = insatisfactorio). No se recibe certificado al final del ciclo de primaria.
IDIOMA	Danés con inglés obligatorio.	Castellano como lengua oficial y cooficial en CCAA con lengua propia.	Plurilingüe: Según región: alemán, francés, italiano o romance junto a un segundo idioma oficial además del inglés.
MATERIAL DIDÁCTICO	**Art 19.** El material didáctico será puesto a disposición de los estudiantes de forma gratuita.	La LOMLOE no especifica sobre el material, solo habla de la del carácter gratuito de la etapa debido a su obligatoriedad. Las CCAA regulan el acceso a libros de texto y otros materiales (programas de préstamo o servicios de becas y ayudas).	Suelen ser gratuitos. En algunas asignaturas pueden aplicarse contribuciones. Dependiendo del cantón, puede ser proporcionado por el sector público o ser financiado parcialmente por los padres.
ORGANIZACIÓN	Un solo ciclo de 1º a 9º curso (7 a 15 años)	Tres ciclos, dos cursos cada uno (6 a 12 años).	Por lo general es un único ciclo que va de 1º a 6º de educación primaria (6 a 12 años). Hay cantones que incluyen dos cursos de Kindergarten (4 a 6 años).
VALORES/ PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS	**Cap. 1. Pieza 3:** El trabajo de la escuela debe pues caracterizarse por la libertad de pensamiento, la igualdad y la democracia. Según el Ministerio de Educación de Dinamarca, la "base pedagógica común" reúne: - La visión de los niños.	Según el Real Decreto 157/2022, en su **Art. 6** establece los **principios pedagógicos** de la etapa: 1. Inclusión educativa, atención personalizada a las necesidades de aprendizaje, participación, convivencia, prevención	**NO.** Según el *LP21*, la escuela se basa en los derechos fundamentales que formula la Constitución Federal y en las leyes cantones, enumerando los valores: - Cristianos, humanistas y democráticos. Neutral en política, religiones y confesiones.

	- La educación y perspectiva infantil. - Jugar. - Aprendiendo. - Comunidades de niños. - Entorno de aprendizaje pedagógico - Cooperación de los padres. - Niños en situaciones vulnerables. - Conexiones.	de dificultades de aprendizaje, refuerzo y flexibilización, alternativas metodológicas y adecuadas. 2. La intervención educativa potenciará y asentará la adquisición de competencias clave del Perfil de salida. 3. Se trabajarán en todas las áreas: comprensión lectora, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, competencia digital, fomento de creatividad, espíritu científico y emprendimiento. 4. Consideración especial de aprendizajes de carácter instrumental. 5. Se promoverá la igualdad entre hombres y mujeres, educación para la paz, para el consumo responsable y desarrollo sostenible, para la salud y afectivo-sexual. 6. Atención por la orientación educativa, acción tutorial y	- Promueve igualdad de oportunidades. - Promueve la igualdad de género. - Se opone a toda forma de discriminación. - Despierta y fomenta la comprensión de la justicia social, democracia y preservación del entorno natural. - Fomenta el respeto mutuo en la convivencia con otras personas, especialmente en culturas, religiones y estilos de vida. - Se basa en las necesidades de aprendizaje de niños y jóvenes y trata la diversidad de forma constructiva. - Contribuye a la cohesión social en una sociedad pluralista.

		educación emocional y en valores. 7. Se potenciará el aprendizaje significativo. 8. Se destinará tiempo diario a la lectura, según establezca el proyecto educativo del centro. 9. Tiempo diario destinado a la realización de proyectos significativos y resolución de problemas para fomentar la integración de competencias. 10. Las lenguas oficiales solo se utilizarán de apoyo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, priorizando la comprensión, expresión e interacción oral.	
RESPONSABILIDADES/ FUNCIONES DEL DOCENTE	**Art. 2.** El director de cada escuela es responsable de la calidad de la enseñanza en el marco de la legislación y de las decisiones del consejo municipal y del consejo escolar de acuerdo con el propósito de la escuela primaria, y determina la organización y planificación de la enseñanza. **Art. 18. Parte *2.*** Es responsabilidad del director de la	Según el **art. 91** de la LOE algunas de las funciones del profesorado son: b) Programación y enseñanza de áreas, materias y módulos o ámbitos curriculares encomendados. c) Evaluación del proceso de aprendizaje y los procesos de enseñanza.	Atendiendo al *Lehrplan21*: los profesores y profesoras se encargarán de: - Diseño de entornos de aprendizaje y unidades didácticas ricos en contenidos y con metodología diversa - Dirigir la clase y apoyar a los alumnos desde una perspectiva pedagógica y didáctica.

	escuela garantizar que el personal docente asociado con la clase planifique y organice la enseñanza de manera que todos los estudiantes se desarrollen académica e integralmente, incluso socialmente, y prosperen en las comunidades académicas y sociales de la escuela. **4.** En cada grado y en cada asignatura, profesores y educadores colaboran, a continuar con el estudiante individual para determinar las metas que se buscan alcanzar. La determinación de los métodos de trabajo, de los métodos y de la selección de los temas debe realizarse, en la mayor medida posible, en colaboración entre profesores y pedagogos respectivamente , y estudiantes. **5.** El personal docente asociado a la clase colabora con los estudiantes en la resolución de tareas especiales relacionadas con la clase. La tarea de profesor de aula debe ser desempeñada por uno de los profesores de aula o delegada en varios de los profesores de aula o pedagogos. -	d) Tutoría de alumnos, dirección, orientación y apoyo de su aprendizaje y colaboración con familias. e) Orientación educativa, académica, profesional de los alumnos f) Atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. g) Promoción, organización y participación en actividades complementarias. h) Contribución a un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad. i) Información periódica a las familias. j) Coordinación de actividades encomendadas. k) Participación en actividades del centro. l) Participación en planes de evaluación. m) Investigación, experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza.	- Orientación sensible y apoyo de aprendizaje individualizado para que los alumnos desarrollen las competencias acorde con los requisitos y sus oportunidades. - Relación niño-alumno basada en atención personal, respeto mutuo y confianza. - Conocimiento profundo de contenidos, competencias pedagógicas y didácticas y capacidad de diagnóstico. - Disposición a colaborar con la escuela y asumir tareas dentro de la comunidad escolar más allá del aula

		Todas estas funciones las realizarán atendiendo al principio de colaboración y trabajo en equipo.	
TITULACIÓN DOCENTE	**Art. 28.** Para poder impartir docencia en los grados 1º a 10º de la enseñanza primaria el maestro debe haber completado la formación para convertirse en maestro en una escuela primaria u otro programa de formación docente aprobado por el Ministro de Infancia y Educación. La aprobación puede estar condicionada a que los graduados aprueben un examen en una escuela vocacional aprobada por el Ministro de Infancia y Educación para formar maestros en escuelas primarias.	**Disposición adicional novena** LOMLOE: Estar posesión del título de Maestro o el título de Grado correspondiente y superar el correspondiente proceso selectivo.	Formación docente regulada por la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Educación, no contemplada en *LP21*.
CONSIDERACIÓN DE LA FAMILIA EN LA ESCUELA.	**Art 1.** La escuela primaria, **en colaboración con los padres,** proporcionará a los alumnos conocimientos y habilidades	**Art. 24**. Real Decreto 157/2022 Trata la Participación y derecho a la información de madres, padres, tutoras o tutores legales. - Deberán participar y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, hijas, tutelados o tuteladas, colaborando en las medidas de apoyo o refuerzo que adopten los centros para facilitar su progreso y tendrán	De acuerdo con el *LP21*: - La responsabilidad educativa cae en los padres y tutores y los profesores asumen las responsabilidad escolar. **La necesidad de cooperación surge de la responsabilidad compartida.** Los profesores informan a los padres y tutores sobre los objetivos y principios de su gestión escolar y

		derecho a conocer las decisiones relativas.	enseñanza. En determinados momentos se reúnen para hablar sobre observaciones mutuas, desarrollo y estado de aprendizaje del niño. En caso de problemas se buscan soluciones conjuntamente.
FINALIDAD DE LA ETAPA	**Capítulo 1:** - **Art. 1:** ”proporcionará conocimientos y habilidades que: los preparen para la educación superior y les den el deseo de aprender más, los familiaricen con la cultura y la historia danesas, les den una comprensión de otros países y culturas, contribuyan a su comprensión de la interacción humana con la naturaleza y promuevan el desarrollo integral de cada alumno. Pieza 2: Métodos de trabajo. Pieza 3: Preparación de los alumnos y principios del trabajo en al escuela.	**Art. 4.** RD 157/2022 dice que la finalidad de la educación primaria es facilitar los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, las habilidades lógicas y matemáticas, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, para garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, y de prepararlos para cursar la Educación Secundaria Obligatoria.	De acuerdo con el LP21 el apartado “La escuela como diseño, aprendizaje y vida” establece *la tarea central de la escuela*: proporcionar a los alumnos experiencias culturales relacionadas con las asignaturas e impartir competencias básicas relacionadas con las asignaturas e interdisciplinarias. Se anima, acompaña y apoya a los alumnos para que desarrollen sus intereses personales, profundicen en sus talentos individuales y desarrollen su personalidad.
COMPETENCIAS	No se enumeran competencias. Cada asignatura cuenta con unos objetivos por competencia y objetivos de habilidades y conocimiento.	Adaptadas a la Recomendación del Consejo UE de 22/05/2018 (desempeños fundamentales a adquirir) ● Comunicación lingüística. ● Plurilingüe.	● Competencias Transversales o Interdisciplinares: ○ Personales: autorreflexión,

	El aprendizaje asistido danés (también conocido como "vejledning" en danés) se refiere a un enfoque educativo que pone énfasis en el apoyo individualizado a los estudiantes, tanto dentro del aula como fuera de ella. Este modelo está diseñado para ayudar a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial, con un enfoque en la orientación personalizada y el acompañamiento durante su proceso de aprendizaje.	● Matemática, ciencia, tecnología e ingeniería. ● Digital. ● Personal, social, aprender a aprender. ● Ciudadana. ● Emprendedora. ● Conciencia y expresión culturales. La LOMLOE recoge para esta etapa las competencias clave relacionadas con el perfil de salida: ● Competencia en comunicación lingüística. ● Competencia plurilingüe. ● Competencia matemática y competencias en ciencia, tecnología e ingeniería. ● Competencia digital. ● Competencia personal, social y de aprender a aprender. ● Competencia ciudadana. ● Competencia emprendedora. ● Competencia en conciencia y expresión culturales.	independencia y autonomía. ○ Sociales: capacidad de diálogo y cooperación, capacidad para afrontar conflictos y diversidad. ○ Metodológicas: conocimientos lingüísticos, utilización de la información y resolución de tareas/problemas. ● Competencias Técnicas o Específicas de cada materia. *Puntos en común entre ambas* - Conocimiento y comprensión. - Destrezas y habilidades. - Voluntades y actitudes.
OBJETIVOS GENERALES	No. Implícitos en la finalidad de la escuela primaria.	**Art 7** RD 157/2022 Objetivos a)- n).	No. *LP21* el apartado “La escuela como diseño, aprendizaje y vida”

	El Ministro de Infancia y Educación emite objetivos indicativos de habilidades y conocimientos aplicables para materias y temas transversales.		establece *la tarea central de la escuela*.
INTERVENCIÓN DEL CENTRO	**Capítulo 3. Art. 20. Pieza 2: Piezas 2.** Es responsabilidad del consejo local proporcionar educación especial y otra asistencia educativa especial.	**Art. 6.** Principios pedagógicos habla explícitamente en el punto 2: 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. Niveles de concreción: . proyecto educativo . programación general anual . programaciones de aula. . memoria final de curso.	-Leyes cantonales: desde 2008 responsables de los aspectos técnicos, legales y financieros de la educación especial y de las medidas.

Fuente: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 989 af 27/08/2024); *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft* (1959); Constitución Española (1978); *Danmarks Riges Grundlov* (1959); Eurydice (2025); Ley Orgánica 3/2020 (BOE nº 40, de 30 de diciembre); Real Decreto 157/2022 (BOE nº 52, de 2 de marzo). Elaboración propia.

Tabla 6. Comparación (cuantificada) de competencias y áreas.

OBJETIVO ESPECÍFICO 3 Comparar los contenidos / saberes básicos y competencias recogidos en los documentos oficiales sobre el currículum de cada país estudiado.			
ASPECTO DE ESTUDIO	**DINAMARCA**	**ESPAÑA**	**SUIZA**
Nº COMPETENCIAS	No	8	3 principales, se subdividen en 9 (3x3)
Nº ÁREAS	33	9	11

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Análisis de metodologías.

OBJETIVO ESPECÍFICO 4 Examinar la metodología utilizada en la educación primaria de cada uno de los países objeto de estudio.			
ASPECTO DE ESTUDIO	**DINAMARCA**	**ESPAÑA**	**SUIZA**
ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍA	Debe responder en todas las materias a la finalidad de la escuela pública y a los objetivos de las materias y los temas. Debe variar conforme a las necesidades y cualificaciones del alumno. métodos y material colaboración profesores y alumnos. La estrategia de aprendizaje permanente cuenta con nueve objetivos que se implementaron entre 2007 y 2012.	**Art. 19.** Principios pedagógicos.	Los profesores tienen libertad de metodología. Una variedad de métodos de enseñanza con formas adaptadas de apoyo al aprendizaje permiten responder a las exigencias y necesidades: trabajo planificado, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en el descubrimiento, aprendizaje basado en problemas y proyectos, elaboración de diarios de aprendizaje, inclusión del juego, uso de medios didácticos de aprendizaje y lugares de aprendizaje extraescolares.
INTRODUCCIÓN TICS	Consideradas un tema transversal (Eurydice, 2023).	**Art. 19.** Princípios pedagógicos 2. Sin perjuicio de su tratamiento específico en	La enseñanza de TICS suele ser interdisciplinar, y también se puede se impartir como módulo independiente

		algunas de las áreas de la etapa [...] la competencia digital, se trabajarán en todas las áreas.	(Eurydice).
DEBERES	Las escuelas están obligadas a proporcionar ayuda.	No se menciona.	Únicamente se menciona que los alumnos adquieran capacidad de realizar los deberes dentro de las competencias personales.
REQUISITOS PROMOCIÓN	**Art. 14** Examen de egreso al final del ciclo.	**Art. 15** RD 157/2022: Promoción. Al final de cada ciclo el equipo docente toma decisiones respecto a la promoción. Los alumnos que no alcancen aprendizajes durante un curso recibirán apoyos para el mismo al volver a cursar y si tras las medidas se considera así repetirá curso - Informe grado de adquisición de competencias al final de cada ciclo y de la etapa.	Los cantones son responsables de regular la transferencia al siguiente grado y las condiciones para repetir un grado en sus leyes educativas.

Fuente: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 989 af 27/08/2024); *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft* (1959); Constitución Española (1978); *Danmarks Riges Grundlov* (1959); Eurydice (2025); Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 40, de 30 de diciembre) ; Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE nº 52, de 2 de marzo). Elaboración propia

Tabla 8. Enfoque otorgado a la inclusión, interculturalidad, enseñanza en valores y el papel de la evaluación.

OBJETIVO ESPECÍFICO V Analizar el enfoque otorgado en los documentos oficiales a la inclusión, interculturalidad, enseñanza en valores y la evaluación.			
ASPECTO DE ESTUDIO	**DINAMARCA**	**ESPAÑA**	**SUIZA**
MARCO LEGAL	- Ley *Folkeskole*. -*Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand (*Orden ejecutiva sobre educación especial y otras ayudas educativas especiales en las escuelas primarias). -*Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (Orden ejecutiva sobre la enseñanza del danés como segunda lengua en las escuelas primarias).	-Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) modificada por La Ley 30/2020 LOMLOE - Leyes de las CCAA que desarrollan las normas estatales.	-Ley Federal de igualdad de los derechos de las personas con discapacidad. -Leyes cantonales: desde 2008 responsables de los aspectos técnicos, legales y financieros de la educación especial y de las medidas. -Acuerdo HarmoS -Acuerdo intercantonal de Cooperación en NEE. (Acuerdo NEE).
PRINCIPIOS	-Apoyo adicional más allá de enseñanza diferenciada (**Art. 3.a**.) -Prolongación del periodo escolar para necesidades educativas que lo requieran (**Pieza 2, Art.4**).	-Inclusión: ● Diversidad como principio y no como medida para atender las necesidades de unos pocos. ● Las administraciones públicas deben disponer de los medios y recursos necesarios. ● Gratuidad. ● Todos centros ordinarios deben disponer de	(ANEE) ● Inclusión. ● Se prefieren soluciones integradoras a la segregación. ● Educación gratuita; se puede pedir a los padres o tutores legales que paguen una contribución. ● Involucra a los padres o tutores en las medidas.

		profesorado especializado y recursos para facilitar la escolarización.	
ESTRATEGIAS ACNEAE	El Ministerio de Infancia y Educación establecerá normas adicionales sobre educación especial y otra asistencia educativa especial, incluido el acceso para obtener conocimientos y asesoramiento especial, La ley contempla la dislexia. *Pieza 2.* A los alumnos cuyo desarrollo requiera una consideración o apoyo especialmente amplio se les podrá ofrecer educación durante 12 años.	**Escolarización en centros ordinarios con medidas:** - ORDINARIAS: ● Afectan a la organización general de un centro sin modificar los elementos prescriptivos del curriculo. ● No requieren evaluación pedagógica previa. - EXTRAORDINARIAS: ● Dirigidas a responder a necesidades específicas, complementan a las ordinarias. ● Requieren diagnóstico y es preciso seguimiento continuado. ● Clases especiales; diversificación; FP básica.	Los niños acuden a la escuela ordinaria con cuidados especiales. Medidas: ● Discapacidad intelectual: adaptación curriculo ● Discapacidad física o sensorial: ajustes físicos, personal de apoyo ● Clases especiales: solo en algunos cantones ● Escuelas para alumnos superdotados: secundaria, deporte, música y arte entre otros “programas de retirada”. ● Clases especiales: No existen en todos los cantones.

		● Solo en la educación obligatoria.	
INTEGRACIÓN O SEGREGACIÓN ACNEAE	**3 a.** A los niños que necesitan apoyo y que no pueden ser apoyados sólo con el uso de la enseñanza diferenciada y la formación de grupos se les debe ofrecer enseñanza complementaria u otro apoyo profesional de conformidad con el § 5, apartado. 5. Si fuese necesario, se deberá proporcionar asistencia personal para superar las dificultades prácticas en la escolarización. **18.** La organización de la enseñanza, incluida la elección de los métodos de enseñanza y de trabajo, los métodos, los materiales didácticos y la selección del material, debe cumplir el propósito de la escuela primaria, los objetivos de las asignaturas y los temas y ser variada de modo que corresponda a las necesidades y requisitos previos de cada alumno.	Desde los 6 escolarización inclusiva con medidas ordinarias y extraordinarias Algunos centros ordinarios pueden disponen de clases especiales para personas con discapacidad Escolarización especial siempre que no es posible la escolarización en la ordinaria. La escolarización ordinaria puede combinarse con la especial. - La escolarización especial dispone de diferentes servicios que refuerzan el aprendizaje.	Se deben preferir las soluciones integradoras a la segregación (Eurydice). Escolarización integradora: integración a tiempo completo o parcial en una clase ordinaria mediante el uso de medidas de educación especial. ● Clases especiales: sólo en algunos cantones. ● Escuela especial: larga duración y alta intensidad, un alto grado de especialización del personal y un impacto significativo en la vida cotidiana, el entorno o la vida posterior del niño o joven. Las medidas reforzadas están sujetas a un procedimiento de aprobación cantonal. Además, puede combinarse con el alojamiento.
ESPECIALIZACIÓN DOCENTE OBLIGATORIA PARA ACNEAE	No obligatoria. Existen especialistas.	Real Decreto 1594/2011 **Art. 1.** Asigna las áreas que pueden impartir quienes posean cada especialidad y regula la forma de adquirir las especialidades.	Existencia de documentos como **Aplicación del LP21 para alumnos con discapacidades complejas en escuelas especiales y ordinarias**

			"Los profesionales que usan el folleto deben poder evaluar el potencial de desarrollo y el impacto de una discapacidad compleja en la adquisición de destrezas y habilidades".
ASIGNATURAS ESPECÍFICAS PARA DIVERSIDAD CULTURAL	**Art. 9.** Los alumnos de 7º a 9º pueden elegir entre las optativas la asignatura: Lenguas comunes de inmigración si tienen conocimientos previos necesarios de esa lengua.	Se incluyen matices en las competencias específicas de algunas asignaturas. Tanto en Valores Éticos como Religión se aborda la diversidad cultural y religiosa y el respeto hacia otras culturas, religiones y creencias.	Cuentan con la asignatura: Naturaleza, personas y sociedad (*NMG*) y dentro de los temas interdisciplinarios bajo el principio rector de desarrollo sostenible están los apartados: - Desarrollo global y paz. - Identidades culturales y comprensión intercultural.
RECOGE ACTUACIONES CON MIGRANTES	En la Orden ejecutiva sobre la enseñanza del danés como segunda lengua en escuelas primarias **- Art. 2.** Tras la admisión de niños bilingües tras ser evaluado se le puede derivar una instrucción especial en danés como segunda lengua. **- Art 4.** Si no disponen del conocimiento suficiente en danés serán directamente derivados a educación básica en danés como segunda lengua. **Capítulo 2**: Remisión a una escuela diferente del distrito.	**Art. 67** Corresponde a las Administraciones educativas promover programas específicos para facilitar la integración de las personas inmigrantes.	Medidas de integración para familias socialmente desfavorecidas e inmigrantes.

Fuente: *Anwendung des Lehrplans 21 für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Behinderungen in Sonder- und Regelschulen.* (2019); *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 989 af 27/08/2024); *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand* (BEK 693 AF

20/06/2014); *Bekendtgørelse om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog* (BEK nr. 1053 af 29/06/2016).*Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft* (1959); Constitución Española (1978); *Danmarks Riges Grundlov* (1959); Eurydice (2025); Ley Orgánica 3/2020 (BOE nº 40, de 30 de diciembre); Real Decreto 157/2022 (BOE nº 52, de 2 de marzo). Real Decreto 1594/2011 (BOE nº 270, de 9 de noviembre). Elaboración propia.

Tabla 9. Ámbitos de intervención.

OBJETIVO ESPECÍFICO V Abordar los ámbitos de intervención.			
ASPECTO DE ESTUDIO	**DINAMARCA**	**ESPAÑA**	**SUIZA**
INTERVENCIÓN ADMINISTRACIONES	-El estado establece el derecho a la educación primaria como obligatoria y gratuita. -Se establece un marco general de la educación primaria : objetivos, áreas,etc -Recoge las funciones de la comunidad educativa -La colaboración con los padres en la educación de los hijos -Establece autonomía del docente	-El estado establece el derecho a la educación primaria como obligatoria y gratuita. -El estado diseña el currículum y las comunidades autónomas lo desarrollan.	-El estado establece el derecho a la educación primaria como obligatoria y gratuita. -La competencia educativa es de los cantones. Acuerdos intercantonales para armonizar
AUTONOMÍA DE CENTRO	-El centro es responsable de su propio proyecto pedagógico. -Importancia de la función del director como responsable de las labores del docente, entre otros aspectos.	-Autonomía limitada a aspectos organizativos. -Elaboración proyecto educativo del centro y programación.	-Cierta autonomía dentro de los objetivos.
AUTONOMÍA DOCENTE	*Véase tabla 4.*		

Fuente: *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen* (LBK nr 989 af 27/08/2024); *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft* (1959); Constitución Española (1978); *Danmarks Riges Grundlov* (1959); Eurydice (2025); Ley Orgánica 3/2020 (BOE nº 40, de 30 de diciembre); Real Decreto 157/2022 (BOE nº 52, de 2 de marzo). Elaboración propia.