

9



Un estudio comparado de los objetivos de Educación Primaria: del ámbito nacional al autonómico

A comparative study of the objectives of Primary Education: from the national to regional ambit/level

**Gregorio Vicente Nicolás*;
Eva María González Barea**;
Alba María López Melgarejo*****

DOI: 10.5944/reec.41.2022.29858

Recibido: **28 de junio de 2021**

Aceptado: **3 de mayo de 2022**

*GREGORIO VICENTE NICOLÁS: Universidad de Murcia. **Datos de contacto:** E-mail: gvicente@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6882-6157>

** EVA MARÍA GONZÁLEZ BAREA: Universidad de Murcia. **Datos de contacto:** E-mail: evamgon@um.es.

***ALBA MARÍA LÓPEZ MELGAREJO: ISEN Centro Universitario. Universidad de Murcia. **Datos de contacto:** E-mail: albamaria.lopez@um.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5591-6786>

Resumen

El reconocimiento de competencias plenas en educación de las comunidades autónomas y ciudades autónomas españolas en la década de los noventa supuso el establecimiento de un gran número de currículos educativos. No obstante, ha sido con la LOE y la LOMCE cuando todas y cada una de ellas decretó un currículo de Educación Primaria propio. Los objetivos principales de este estudio han sido, en primer lugar, analizar y comparar los objetivos generales de etapa de Educación Primaria establecidos en la LOE y la LOMCE con aquellos definidos en los currículos autonómicos derivados de dichas leyes y, en segundo lugar, conocer la relación entre la similitud de los objetivos comparados y la política partidista de los gobiernos que los elaboraron. La muestra está conformada por la totalidad de los currículos autonómicos de ambos periodos legislativos (N = 36). Para la recogida de la información y comparación de los documentos se ha elaborado un instrumento elaborado ad hoc que incluye un modelo de análisis comparativo y ha permitido establecer un Nivel de Similitud Curricular (NSC). Teniendo en cuenta el nivel de similitud y diferencia hallado entre cada uno de los objetivos generales de etapa autonómicos respecto a su nacional correspondiente se han establecido las siguientes categorías de análisis: copiado; ampliado; reducido; modificado; eliminado; y nueva creación. A su vez, se ha considerado pertinente aludir a la temática de cada uno de los objetivos mantenidos o alterados por cada una de las comunidades autónomas en pro de encontrar relaciones de similitud entre las decisiones curriculares tomadas por estas respecto a la norma nacional. Los resultados evidencian la disparidad que presentan algunos de los currículos en sus concreciones autonómicas, tanto inter como intracomunidades, así como la influencia de la tendencia política en ello.

Palabras clave: Objetivos educativos; LOE; LOMCE; Comunidades autónomas; Política Educativa; Currículo.

Abstract

The recognition of full competences in education by the Spanish Autonomous Regions and Autonomous Cities in the 1990s led to the establishment of a large number of educational curricula. However, with the arrival of the LOE and the LOMCE, each one these regions decreed its own Primary Education curriculum. The main objectives of this study have been, firstly, to analyze and compare the general objectives of Primary School stage established in the LOE and the LOMCE with those defined in the regional curricula derived from these laws and, secondly, to know the relationship between the similarity between the similarity of the compared objectives and the party politics of the governments that elaborated them. The sample is made up of all the regional curricula from both legislative periods (N = 36). In order to collect the information and compare the documents, an ad hoc instrument has been developed which includes a model of analysis and has made it possible to establish a Level of Curricular Similarity (LCS). Taking into account the level of similarity and difference found between each of the Primary School general objectives of each Autonomous Region with respect to its corresponding national objective, the following categories of analysis have been established: copied; expanded; reduced; modified; eliminated; and new creation. At the same time, it has been considered pertinent to allude to the subject matter of each of the objectives maintained or altered by each of the autonomous communities in order to find relations of similarity between the curricular decisions taken by these with respect to the national standard. The results show the disparity that some of the curricula present in their autonomous concretions, both inter- and intra-community, as well as the influence of the political tendency in this regard.

Keywords: Educational objectives; LOE; LOMCE; Autonomous Regions; Educational Policy; Curriculum.

1. Introducción

Las acepciones del término currículo han sido múltiples a lo largo del tiempo (Walker, 1990; Angulo Rasco y Blanco García, 1994; Gimeno, 1988, 2010; Bolívar Boitia, 1999; Díaz Barriga, 2003; Apple, 2004), así como las perspectivas desde las que se ha llevado a cabo su estudio y delimitación. Pinar (1983) destaca tres agrupaciones en torno a los sentidos dados al currículo: un primer grupo denominado tradicionalista desde donde el currículo es desprovisto del contexto social, político, ideológico e histórico, a la vez que se resalta la importancia de la eficacia; un segundo grupo correspondiente a los empiristas conceptuales que defienden una enseñanza basada en la estructuración del currículo por disciplinas y, en tercer lugar, una agrupación que comparte una visión reconceptualista entendiendo el currículo como una herramienta para la liberación y emancipación del hombre. Por lo tanto, los significados de currículo *dependerán de las concepciones, posturas y tendencias de los teóricos y del modelo educativo que lo circunscriba* (Santacruz, SET, 2017, p. 478), defendido, a su vez, desde una perspectiva política.

Una aproximación teórica más concreta sobre el currículo es establecida por Gimeno Sacristán (2010) que alude al currículo como una «selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad» (p. 22). El currículo cumple así una función organizadora y unificadora que establece límites entre contenidos y tiempos de desarrollo. De ese modo, proporciona un orden al regular el contenido de los aprendizajes y de la enseñanza en el ámbito de la escolaridad. Así pues, siguiendo a Gimeno Sacristán (2010, p. 12), también puede ser entendido como «el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos que dicho contenido provoque en sus receptores».

Con una mirada amplia el currículo es fruto de todo un proceso que lleva consigo la elección de contenidos, así como su ordenación y distribución atendiendo a la idiosincrasia de la sociedad y «abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido» (Armadio, Opertti y Tedesco, 2015, p. 4).

Desde planteamientos más actuales, la noción de currículo (Doncel Abad, 2014) englobaría –más que un programa o plan de estudio–, todas las posibilidades de aprendizaje que las instituciones escolares ofrecen al alumnado. A su vez, el currículo configura un campo ideológico en el que se expresan intereses y conflictos que son ajenos, en muchas ocasiones, al orden del conocimiento. En esta línea, San Román (2013) afirma que, en la historia de la escuela pública en España, la política e incluso la propia Iglesia han tenido mucho peso en el diseño de los contenidos, currículos y metodologías que han ido configurando las diversas políticas educativas. Asimismo, la política educativa española desde una visión más amplia, se ha visto influenciada por la ideología europea que comienza a materializarse en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006), mencionando conceptos como la eficacia, la calidad y las propias competencias (Rodríguez, 2019).

En el marco del sistema educativo español y remontándonos a la propia Constitución, -que supuso un nuevo modelo de distribución territorial del poder a través de la creación del Estado autonómico-, existe un reparto de responsabilidades con la intención de asegurar el cumplimiento de unos mínimos educativos en todo el territorio nacional (Bellecch, Wilhelmi y Angel-Alvarado, 2016) y partir de un currículo relevante al estar

contextualizado (Roegiers, 2008). Esta descentralización en la regulación del sistema educativo, determinaría la existencia de un marco con amplias posibilidades de actuación de las comunidades autónomas (en adelante, CCAA) sobre el currículo en general y sobre las propuestas pedagógicas de la enseñanza, en particular. Cada CCAA es responsable del desarrollo legal de la educación. De esta forma, la dotación de poder legislativo y competencias de ejecución a las CCAA significa, entre otras cosas, que estas son titulares y encargadas de la creación y la autorización de los centros, así como del cuidado y mantenimiento de la infraestructura de los mismos, junto con la gestión del personal, inspección educativa y regulación de los consejos escolares. Igualmente están obligadas a llevar a cabo las disposiciones nacionales relacionadas con la planificación de la enseñanza y que tienen que ver con la regulación de los niveles, modalidades, grados y especialidades de la enseñanza. Asimismo, y atendiendo al alumnado, las CCAA deben prestar atención y orientación a este, gestionar las solicitudes de becas y ayudas al estudio y llevar a cabo las evaluaciones de diagnóstico que deban realizarse. Por último, añadimos su responsabilidad sobre los libros de texto y otros materiales curriculares que puedan ser de uso en los centros educativos y los planes de mejora e investigación educativa (Llorent-Bedmar y Cobano-Delgado Palma, 2018).

En la actualidad, siguiendo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y ratificando la anterior LOE (2006-2013), se le atribuye al Gobierno Nacional, a las Administraciones educativas y al centro educativo una serie de competencias ligadas a la elaboración del currículo definido ahora como «la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas» (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19351). A pesar, de esta nueva acepción del término introducido por las autoridades legislativas nacionales competentes en materia de educación así como los nuevos elementos curriculares ahora presentes en los mismos, se optó por recoger para esta nueva ley unos objetivos generales de etapa para la Educación Primaria muy similares a los de su antecesora (LOE).

Por lo tanto, existen diferentes niveles en los que se va concretando el currículo (Sánchez Huete, 2006) y que involucra a distintos actores que van tomando decisiones en torno a qué se estudia, cómo, cuándo, en función de qué, etc. En un primer plano de concreción curricular, donde el currículo es presentado bajo la forma de documento oficial, el Estado y las diferentes comunidades autónomas se responsabilizan de un currículo prescriptivo que incluye las intenciones educativas –objetivos, competencias y contenidos-, así como algunas orientaciones de la praxis educativa como un proceso educativo integral (García-Fernández, 1998). Por consiguiente, desde el ámbito de la actividad político-administrativa, la administración educativa regula el currículum bajo diferentes intervenciones políticas y en el marco de mayor o menor autonomía, configurando el currículum prescrito que está legitimado desde un marco democrático (Gimeno, 1998).

Si bien, a pesar de la existencia de diferentes niveles de descentralización del Estado, este sigue siendo rector del sistema educativo (Pedro y Puig, 1999) que centraliza la educación en su ámbito organizativo, directivo, administrativo y curricular, pese a que «la toma de decisiones acerca de las políticas educativas reside en el Gobierno y en las cámaras de representación parlamentaria» (Martínez-Pérez, 2020, p. 691). En contraposición, las apelaciones de autonomía pretenden posibilitar la gestión y toma de decisiones más oportunas, adecuando el currículo a cada contexto (Bolívar Boitia, 2004).

En el caso de España, las diferentes políticas educativas han marcado la ordenación y el funcionamiento del sistema educativo a través de una pluralidad de reformas

educativas, en ocasiones, inconexas. Esta legitimidad al Sistema Educativo por parte de la política ha provocado de alguna manera que «el sistema escolar se convierta en un mecanismo no de legitimación de un sistema político, social y económico, sino, sobre todo, de una opción política concreta» (Pedro y Puig, 1999, p. 117), que decide sobre la pertinencia o no de incluir determinados contenidos curriculares, entre otras cuestiones referentes a la enseñanza y entre lo que un orden social es y lo que quiere ser (Cox, 2006).

La tendencia partidista se ha visto reflejada en el sistema educativo español a lo largo de su historia, caracterizado por multitud de reformas promovidas y defendidas por los partidos principales que han gobernado: el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el Partido Popular (PP). En los últimos treinta años, en España se han ido sucediendo esta continuidad de reformas educativas con un marcado tinte político: en el año 1990 y bajo el gobierno de la Unión de Centro Democrático – formado por diferentes partidos políticos, teniendo mayor número de diputados el PP- fue aprobada la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en España (LOGSE); años más tarde y existiendo otras normativas intermedias, en 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE) se proclama estando el PSOE en el gobierno, ley que estará vigente hasta el año 2013 con la aprobación, bajo el gobierno del PP, de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta última ley potencia un mayor grado de autonomía para las administraciones educativas y los centros escolar para configurar sus propuestas en torno al currículo en respuesta a sus necesidades reales.

Esto es un claro ejemplo de la influencia de la política –junto con otros elementos- en todas aquellas decisiones que se tienen en cuenta en el diseño y desarrollo del currículo (Kasuga, 2019; Díez-Gutiérrez y Gajardo Espinoza, 2020). En función de las ideologías políticas se define qué es legítimo y valorado en los sistemas educativos y que no lo es tanto, conllevando importantes implicaciones en el campo del currículo. Así, el ideario político pone de relieve las formas que adquiere el currículo, cómo se construye y cuáles son los objetivos sobre los que se asienta su transmisión y que se dirige hacia la ruptura y confrontación o, por contra, hacia la reproducción para mantener y legitimar (Apple, 2004; Lim y Apple, 2018).

En esta línea, los últimos informes Education and Training Monitor (2019, 2020), resaltan la necesidad de alcanzar una estabilidad política además de incrementar la inversión pública en educación, para la mejora del sistema educativo en España.

Teniendo en cuenta los planteamientos teóricos previamente presentados, los objetivos de este estudio han sido: (1) analizar y comparar los objetivos generales de etapa de Educación Primaria establecidos en la LOE y la LOMCE con aquellos definidos en los currículos autonómicos derivados de dichas leyes y (2) conocer la relación entre la similitud de los objetivos comparados y la política partidista de los gobiernos que los elaboraron.

2. Método

Este trabajo parte de un análisis documental de corte cualitativo ubicado en el campo de la Educación Comparada. Para dar respuesta a los objetivos propuestos, se analizan, categorizan, cuantifican y comparan las diferencias presentes entre los objetivos generales de etapa de Educación Primaria de cada uno de los currículos autonómicos respecto a su nacional publicado en los dos periodos legislativos indicados (LOE y LOMCE). En consecuencia, los currículos asumen la función de fuente primaria al mismo tiempo que

son objeto de estudio y variables dependientes de esta investigación. Por ende, cada objetivo general de etapa es considerado como una unidad de análisis propia.

El estudio enfrenta dos realidades curriculares distintas, pero una dependiente de la otra, en la medida de que todos los currículos autonómicos publicados en España surgen y deben mantener cierto grado de similitud con las prescripciones nacionales. Este trabajo no presenta de manera aislada los resultados de analizar los objetivos generales de etapa de los dieciocho currículos publicados a partir del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, sino que ofrece una visión comparada global de todo el conjunto. Para ello, tras realizar previamente un análisis pormenorizado de cada una de las normas autonómicas se procede a hallar tendencias comunes introducidas por las comunidades autónomas surgidas a partir de la toma de decisiones en el proceso de elaboración del currículo propio.

Como indica Martí Marco (2019, p. 65), «los debates en la disciplina de la educación comparada se extienden por diversas direcciones que cubren desde la búsqueda de nuevos objetivos, fines y planteamientos metodológicos, hasta la sustitución por nuevos métodos». Este trabajo intenta contribuir a la segunda finalidad mencionada por este autor en un intento de aportar un nuevo método que permita el análisis de elementos curriculares entre sí de una manera estandarizada.

El diseño metodológico que se plantea en esta investigación toma como punto de partida el modelo o método de análisis curricular comparativo «CARMEN» de corte cualitativo y comparado. Dicho modelo se gestó en el contexto de la asignatura «Didáctica de la Música» impartida por el profesor G. Vicente-Nicolás (Universidad de Murcia) que posteriormente fue desarrollado por López Melgarejo (2017). Su nominación es un acrónimo que surge a partir de las iniciales de las distintas categorías establecidas para proceder al análisis comparativo de los elementos curriculares presentes en las normas autonómicas frente a los currículos nacionales correspondientes, además de ser el nombre de una ópera de referencia teniendo en cuenta el ámbito musical donde se originó. Las categorías que dieron origen a dicho nombre fueron las siguientes: *copiado* (C); *ampliado* (A); *reducido* (R); *modificado* (M); *eliminado* (E); y *nuevo o nueva creación* (N). Posteriormente, López Melgarejo y López Nuñez (2021) aplicaron este método a los elementos curriculares relacionados con la música en Educación Infantil en España mostrando así la viabilidad del método para una etapa educativa distinta para la que fue creado en primera instancia.

Este estudio pretende dar un paso más allá en el proceso de desarrollo del método CARMEN, pues desde un punto de vista cuantitativo se comparan los niveles de similitud curricular que establecen dicho método con otras variables del ámbito político, como es la coincidencia de los partidos gobernantes responsables de la elaboración de los currículos, tanto en el contexto nacional como en el autonómico.

2.1. Muestra

La muestra de este estudio asciende a 36 documentos: 17 currículos autonómicos más el que rige los territorios de ámbito de gestión del MEC publicados durante el periodo de vigencia de la LOE (Real Decreto 1513/2006 de 7 de febrero) y, en igual número, aquellos publicados en la LOMCE (Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero). En la Tabla 1 se referencian los documentos legales analizados.

Tabla 1

Relación de currículos autonómicos publicados a partir del Real Decreto 1513/2006 y del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero analizados en el estudio

CCAA*	Real Decreto 1513/2006	Real Decreto 126/2014
País Vasco	Decreto 175/2007, de 16 de octubre	Decreto 236/2015, de 22 de diciembre
Cataluña	Decreto 147/2007, de 26 de junio	Decret 119/2015, de 23 de juny
Galicia	Decreto 130/2007, do 28 de xuño	Decreto 105/2014, de 4 de septiembre
Andalucía	Decreto 230/2007, de 31 de julio y Orden de 10 de agosto de 2007	Decreto 97/2015, de 3 de marzo y Orden de 17 de marzo de 2015
Valencia	Decreto 111/2007, de 20 de julio	Decreto 108/2014, de 4 de julio
Canarias	Decreto 126/2007, de 24 de mayo	Decreto 89/2014, de 1 de agosto
Navarra	Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo	Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio
Principado de Asturias	Decreto 56/2007, de 24 de mayo	Decreto 82/2014, de 28 de agosto
Cantabria	Decreto 56/2007, de 10 de mayo	Decreto 27/2014, de 5 de junio
La Rioja	Decreto 26/2007, de 4 de mayo	Decreto 24/2014, de 13 de junio
Región de Murcia	Decreto 286/2007, de 7 de septiembre	Decreto 198/2014, de 5 de septiembre
Aragón	Orden de 9 de mayo de 2007	Orden de 16 de junio, de 2014
Castilla-La Mancha	Decreto 68/2007, de 29 de mayo	Decreto 54/2014, de 10 de julio.
Extremadura	Decreto 82/2007, de 24 de abril	Decreto 103/2014, de 10 de junio
Islas Baleares	Decreto 72/2008, de 27 de junio	Decreto 32/2014, de 18 de julio
Madrid	Decreto 22/2007, de 10 de mayo	Decreto 89/2014, de 24 de julio
Castilla y León	Decreto 40/2007, de 3 de mayo	Orden EDU/519/2014, de 17 de junio
Territorios MEC	Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio	Orden ECD/686/2014, de 23 de abril

* Las CCAA se han ordenado según fecha de constitución.

2.2. Instrumento

Para la recogida de información se ha creado un instrumento *ad hoc* articulado en las siguientes secciones: (1) datos identificativos; (2) contenidos de los objetivos; (3) temáticas de los objetivos; y (4) niveles de similitud curricular y coincidencia política. A continuación, se presentan las variables contempladas en cada sección:

1. *Datos identificativos*: comunidad autónoma, rango legal otorgado al documento donde se publica el currículo, número, año, fecha, referencia bibliográfica y partido político gobernante en la comunidad autónoma en la fecha que se publica.
2. *Contenidos de los objetivos*. Para examinar y contrastar los objetivos de las diferentes CCAA se ha adoptado el modelo de análisis curricular comparativo «CARMEN».
3. *Temáticas*. En esta sección se han establecido, mediante un proceso inductivo, categorías de las temáticas ampliadas, reducidas, modificadas, eliminadas o de nueva creación que los currículos autonómicos han experimentado en el proceso

de adaptación del currículo nacional. Estas se han agrupado en las siguientes categorías: *Aspectos lingüísticos, culturales, históricos, geográficos, naturales y sociales más relevantes de la Comunidad; al trabajo y desarrollo personal; a valores y actitudes; a los lenguajes artístico; aspectos relacionados con la competencia lingüística; referencias al entorno cultural y social de cada una de las CCAA y por último, matices de redacción*

4. *Nivel de similitud curricular (NSC) y nivel de coincidencia política (NCP)*. Para el cálculo del NSC se ha asignado a cada categoría del modelo CARMEN un valor del 1 al 4 (*bajo, medio, alto y muy alto*), atendiendo al grado de similitud del objetivo autonómico comparado con su respectivo nacional (*eliminado: 0; nuevo: 1; ampliado o reducido: 2; modificado: 3; y copiado: 4*). El NSC es el resultado de la suma del valor otorgado a cada objetivo dividido por el número total de objetivos. Con respecto al NCP, se han establecido cuatro niveles según la afinidad política del gobierno nacional y el autonómico. Estos han sido: *nivel 1 (bajo)*: autonomía gobernada por un partido político de la oposición; *nivel 2- medio (medio)*: autonomía gobernada por un partido afín al partido gobernante en España; *nivel 3 (alto)*: autonomía gobernada en coalición con presencia del partido gobernante en España; y *nivel 4 (muy alto)*: Autonomía gobernada por el mismo partido político que gobierna España).

2.3. Procedimiento y análisis de datos

Antes de iniciar el análisis comparativo se revisó el estado de la cuestión, así como se localizaron los currículos de Educación Primaria publicados en España desde 2006 a la actualidad. Tras el diseño del instrumento se procedió al análisis individualizado de cada una de las normas, que consistía en la comparación del enunciado de los objetivos del currículo nacional con el enunciado de cada uno de los objetivos de los currículos autonómicos. A partir de este cotejo, se categorizaron todos los objetivos según el modelo CARMEN, al mismo tiempo que se indicaba la temática de la ampliación, reducción, modificación, eliminación o nueva creación que había experimentado el objetivo autonómico. Posteriormente se categorizaron las temáticas de dichos cambios y se cuantificaron los resultados. Por último, se calcularon los niveles de similitud curricular (NSC) y niveles de coincidencia política (NCP) siguiendo las equivalencias establecidas en el apartado anterior destinado al instrumento.

Se ha realizado un análisis descriptivo de las variables (frecuencias, porcentajes y medias) y un análisis bivariado mediante tablas de contingencia con pruebas Chi – cuadrado y correlación de Spearman con valores $r_s > .5$. Se ha asumido $\alpha = .05$ como valor crítico para la interpretación de resultados. La información recogida ha sido analizada con el paquete estadístico SPSS versión 24.

3. Resultados

A modo preliminar, es preciso recordar que el Real Decreto 1513/2006 y el Real Decreto 126/2014 coinciden en formular catorce objetivos generales para la etapa de Educación Primaria. Once de ellos son idénticos, otros dos se amplían en el Real Decreto 126/2014 y un tercero es distinto en ambas normas, relacionado con el conocimiento del medio

social y natural. A continuación, se presentan los resultados agrupados en dos grandes bloques que se corresponden con cada uno de los objetivos del estudio.

3.1. Análisis comparativo de los objetivos generales de etapa de Educación Primaria

En la Tabla 2 se presenta el número de objetivos generales de cada comunidad autónoma asignado a cada una de las diferentes categorías del modelo «CARMEN».

El número de objetivos *copiados* íntegramente ascendió en la LOE a 132 (46 %) y en la LOMCE a 187 (71.6 %). La distribución por CCAA fue muy irregular, pues mientras que algunas copiaron prácticamente en ambos momentos legislativos todos los objetivos del curriculum nacional (Andalucía, Canarias, Cantabria, Extremadura o Territorio MEC), otras lo hicieron en menor medida, como fue el caso de Cataluña, Islas Baleares, Madrid o incluso no copiaron ninguno como sucedió en el del País Vasco. También resulta llamativo las grandes diferencias observadas dentro de la misma comunidad que, dependiendo del momento político y legislativo, copiaban la totalidad de los objetivos o apenas los reproducían (Valencia, La Rioja, Murcia y Castilla-León).

Tabla 2.

Comparativa de objetivos generales de Educación Primaria de los currículos autonómicos y sus respectivos nacionales

CCAA	Categorías de análisis ¹						Total
	(LOE / LOMCE)						
	C	A	R	M	E	N	
País Vasco	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	14 / 14	24 / 11	24 / 11
Cataluña	4 / 1	7 / 3	0 / 5	2 / 2	1 / 3	1 / 5	14 / 16
Galicia	11 / 9	3 / 3	0 / 0	0 / 2	0 / 0	0 / 1	14 / 15
Andalucía	14 / 11	0 / 1	0 / 1	0 / 0	0 / 1	4 / 6	18 / 19
Valencia	3 / 14	7 / 0	2 / 0	1 / 0	1 / 0	4 / 0	17 / 14
Canarias	12 / 14	1 / 0	1 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 1	14 / 15
Navarra	13 / 11	1 / 3	0 / 0	0 / 0	0 / 0	2 / 0	16 / 14
Asturias	8 / 12	6 / 1	0 / 1	0 / 0	0 / 0	1 / 0	15 / 14
Cantabria	14 / 13	0 / 1	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 2	14 / 16
La Rioja	2 / 14	7 / 0	2 / 0	2 / 0	1 / 0	3 / 0	16 / 14
Murcia	4 / 14	7 / 0	0 / 0	2 / 0	1 / 0	3 / 0	16 / 14
Aragón	9 / 14	3 / 0	0 / 0	2 / 0	0 / 0	0 / 0	14 / 14
Cast.-La Mancha	10 / 14	4 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1 / 0	15 / 14
Extremadura	13 / 11	1 / 3	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	14 / 14
Islas Baleares	4 / 9	5 / 3	3 / 1	1 / 1	1 / 0	5 / 1	18 / 15
Madrid	4 / 7	7 / 4	2 / 0	0 / 3	1 / 0	3 / 0	16 / 14
Castilla y León	2 / 14	6 / 0	2 / 0	2 / 0	2 / 0	5 / 0	17 / 14
Territorio MEC	14 / 14	0 / 0	0 / 0	0 / 0	0 / 0	1 / 0	15 / 14
TOTAL	132 / 187	65 / 22	12 / 8	12 / 8	22 / 18	57 / 27	287 / 261

1. C: copiado; A: ampliado; R: reducido; M: modificado; E: eliminado; N: nuevo.

Con respecto a los objetivos *ampliados*, aproximadamente la cuarta parte fueron incrementados en la LOE (22.6 %), cifra que se redujo a un 8.3 % en la LOMCE (Tabla 2). Las CCAA que más objetivos de este tipo introdujeron en el conjunto de las dos

leyes fueron Cataluña, Valencia, Asturias, La Rioja, Murcia, Castilla-La Mancha, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León, todas con valores por encima de la media de objetivos ampliados por comunidad autónoma ($M = 4.83$).

En relación con las temáticas a las que aludían dichas ampliaciones deben destacarse las que versan sobre *aspectos lingüísticos, culturales, históricos, geográficos, naturales y sociales más relevantes de la Comunidad* ($n = 18$); *valores, actitudes o convivencia* ($n = 18$); y el *entorno social y natural* ($n = 17$) (Tabla 3). Es importante señalar que un gran número de ampliaciones detectadas fueron *matices de redacción que no modifican la esencia del objetivo* ($n = 17$) (Tabla 3).

Tabla 3.

Temáticas de los objetivos ampliados por las CCAA

Temática Objetivo	LOE		LOMCE	
	CCAA ¹	F	CCAA ¹	F
<i>Aspectos lingüísticos, culturales, históricos, geográficos, naturales y sociales más relevantes de la Comunidad</i>	GA (2), VA (2), CN, AS (2), AR, EX, IB	10	CA, GA, NA (2), AS, EX, IB (2)	8
<i>Trabajo individual / Desarrollo personal</i>	CA (2), VA, AS (2), LR, MU, CM, MA, CL (2)	11	CA, AN, EX, IB	4
<i>Valores / actitudes / convivencia</i>	CA (2), GA, VA, AS, LR (2), MU (3); CM (2), MA (2)	14	GA (2), EX, MA	4
<i>Lenguajes artísticos</i>	AS, AR	2	NA	1
<i>Hábito lector, escritura, lengua extranjera</i>	CA, CM, MA, CL	4	MA	1
<i>Entorno social y natural</i>	VA, NA, LR (2), MU (2), AR, IB (2), MA (3), CL (2)	14	CT, MA (2)	3
<i>Matices de redacción que no modifican la esencia del objetivo</i>	CA (3), VA (2), LR (2), MU, IB (2); CL	11	CA	1
TOTAL		66 ²		22

1. AN: Andalucía; AR: Aragón; AS: Asturias; CA: Cataluña; CN: Canarias; CL: Castilla-León; CM: Castilla-La Mancha; CT: Cantabria; EX: Extremadura; GA: Galicia; IB: Islas Baleares; LR: La Rioja; MA: Madrid; MU: Murcia; NA: Navarra; VA: Valencia.

2. Un contenido de CA computó en 2 categorías.

En relación con la tercera categoría, el número de objetivos *reducidos* fue mínimo, 12 (4.2 %) en la LOE y solo 8 (3.1 %) en la LOMCE (Tabla 2). Nueve fueron las CCAA que redujeron este elemento curricular, por lo general uno o dos en el conjunto de los dos momentos legislativos, excepto Cataluña que abrevió cinco e Islas Baleares cuatro. Con respecto a sus temáticas, una cuarta parte de ellos hizo referencia a *valores, actitudes o convivencia* y casi la mitad fueron *matices de redacción que no modifican la esencia del objetivo* (Tabla 4).

Tabla 4.
Temáticas de los objetivos reducidos por las CCAA

Temática Objetivo	LOE		LOMCE	
	CCAA ¹	F	CCAA ¹	F
Trabajo individual / Desarrollo personal	-	-	CA (2)	2
Valores / actitudes / convivencia	VA, LR, MA, CL	4	CA	1
Lenguajes artísticos	-	-	CA, AN	2
Lengua Extranjera	IB	1	IB	1
Matices de redacción que no modifican la esencia del objetivo	VA, CN, LR, IB (2), MA, CL	7	CA, AS	2
TOTAL		12		8

1. AN: Andalucía; AS: Asturias; CA: Cataluña; CL: Castilla-León; CN: Canarias; IB: Islas Baleares; LR: La Rioja; MA: Madrid; VA: Valencia.

El número de objetivos *modificados* fue el mismo que el de los *reducidos*: 12 (4.2 %) en la LOE y 8 (3.1 %) en la LOMCE (Tabla 2). Nuevamente, nueve comunidades autónomas incorporaron este tipo de cambios, siendo Cataluña la que alcanzó el valor más alto ($n = 4$). Las modificaciones detectadas hacían referencia exclusivamente a dos temáticas: el 90 % fueron *matices de redacción que no modifican la esencia del objetivo* y un 10 % estaban relacionadas con *valores, actitudes o convivencia* (Tabla 5).

Tabla 5.
Temáticas de los objetivos modificados por las CCAA

Temática Objetivo	LOE		LOMCE	
	CCAA ¹	F	CCAA ¹	F
Valores / actitudes / convivencia	CA	1	CA	1
Matices de redacción que no modifican la esencia del objetivo	CA, VA, LR (2), MU (2), AR, IB, CL (2)	11	CA, GA (2), IB, MA (3)	7
TOTAL		12		8

1. AR: Aragón; CA: Cataluña; CL: Castilla-León; GA: Galicia; IB: Islas Baleares; LR: La Rioja; MA: Madrid; MU: Murcia; VA: Valencia.

En relación con los objetivos *eliminados*, en 22 (7.7 %) ocasiones se prescindió de algún objetivo contemplado en la LOE y 18 (6.9 %) en la LOMCE (Tabla 2). Es preciso matizar que los objetivos generales de etapa de los currículos del País Vasco en ambos periodos mostraron una disimilitud absoluta con respecto a los nacionales, debido a que se enunciaron de un modo conjunto para las etapas de Educación Primaria y Secundaria. Por esta razón, todos los objetivos de ámbito nacional han computado en esta categoría en el caso de esta comunidad, si bien distorsionan considerablemente los resultados totales. Teniendo en cuenta esta casuística, se ha optado por no incluir dicha comunidad en el análisis de las temáticas de los objetivos eliminados. En la Tabla 6 se puede observar que la temática eliminada más recurrente fue aquella relacionada con los *lenguajes artísticos* y el *entorno social y natural*.

Tabla 6.
Temáticas de los objetivos eliminados por las CCAA

Temática Objetivo	LOE		LOMCE	
	CCAA ¹	F	CCAA ¹	F
Valores / actitudes / convivencia	CL	1	-	-
Lenguajes artísticos	VA, LR, MU, MA, IB	5	-	-
TIC	-	-	CA	1
Lengua Extranjera	CA	1	-	-
Entorno social y natural	CL	1	CA (2), AN	3
TOTAL ²		8		4

1. AN: Andalucía; CA: Cataluña; CL: Castilla-León; CM: Islas Baleares; LR: La Rioja; MA: Madrid; MU: Murcia; VA: Valencia.

2. No se incluyen en el cómputo total los 14 objetivos eliminados en el País Vasco en cada uno de sus currículos.

Por último y en referencia a los *nuevos* objetivos, en la LOE se incorporaron 57 (19.9 %), valor que se redujo a 27 (10.3 %) en la LOMCE (Tabla 2). Las comunidades que más objetivos nuevos incluyeron fueron: País Vasco, Andalucía, Cataluña e Islas Baleares. Por el contrario, Aragón y Extremadura no agregaron ningún nuevo objetivo. La temática que ha estado más presente en los nuevos objetivos estuvo relacionada con los *aspectos lingüísticos, culturales, históricos, geográficos, naturales y sociales más relevantes de la Comunidad* (n = 16) y el *entorno social y natural* (n = 10) (Tabla 7). Con valores ligeramente inferiores estuvieron contempladas las temáticas: *trabajo individual o desarrollo personal* (n = 7); *valores, actitudes o convivencia* (n = 7); y los lenguajes artísticos (n = 6). Nuevamente, las temáticas de los objetivos del País Vasco no se han incluido en el análisis por la razón expuesta anteriormente.

Tabla 7.
Temáticas de los objetivos de nueva creación incorporados por las CCAA

Temática Objetivo	LOE		LOMCE	
	CCAA ¹	F	CCAA ¹	F
Aspectos lingüísticos, culturales, históricos, geográficos, naturales y sociales más relevantes de la Comunidad	AN (2), VA, NA, AS, MU, IB, CL, TM	9	CA, GA, AN (2), CA, CT (2)	7
Trabajo individual / Desarrollo personal	AN, IB, CM, CA	4	AN, IB, CA	3
Valores / actitudes / convivencia	AN, IB, CL	3	CA, AN (3)	4
Lenguajes artísticos	VA, LR, MU, IB, MA, CL	6	-	-
Hábito lector y escritura	IB	1	CA	1
TIC	-	-	CA	1
Entorno social y natural	VA (2), NA, LR (2), MU, MA (2), CL (2)	10	-	-
TOTAL ²		33		16

1. AN: Andalucía; AS: Asturias; CA: Cataluña; CN: Canarias; CL: Castilla-León; CM: Castilla-La Mancha; CT: Cantabria; GA: Galicia; IB: Islas Baleares; LR: La Rioja; MA: Madrid; MU: Murcia; NA: Navarra; PV: País Vasco; VA: Valencia, TM: Territorio MEC.

2. No se incluyen en el cómputo total los 35 objetivos incorporados por el País Vasco en cada uno de sus currículos.

3.2. Niveles de similitud curricular y coincidencia política

En la Tabla 8 se exponen los niveles de similitud curricular (NSC) y los niveles de coincidencia política (NCP) de los dos momentos legislativos atendiendo a los criterios establecidos en el apartado de método de este trabajo.

Tabla 8.

Niveles de similitud curricular y coincidencia política según CCAA y ley educativa

CCAA	LOE (PSOE)			LOMCE (PP)		
	NSC ¹	NCP ²	PG ³	NSC ¹	NCP ²	PG ³
País Vasco	1	1	PNV	1	1	PNV
Cataluña	1	3	PSC + ER + ICV	1	1	CIU
Galicia	3	3	PSOE + BNG	3	4	PP
Andalucía	3	4	PSOE	2	1	PSOE
Valencia	2	1	PP	4	4	PP
Canarias	3	1	CC	3	2	CC
Navarra	3	1	UPN	3	2	UPN
Asturias	3	4	PSOE	3	1	PSOE
Cantabria	4	3	PSOE + PRC	3	4	PP
La Rioja	2	1	PP	4	4	PP
Murcia	2	1	PP	4	4	PP
Aragón	3	4	PSOE	4	3	PP + PAR
Cast.-La Mancha	3	4	PSOE	4	4	PP
Extremadura	3	4	PSOE	3	4	PP
Islas Baleares	2	3	PSOE+Minorías	3	4	PP
Madrid	2	1	PP	3	4	PP
Castilla y León	2	1	PP	4	4	PP
Territorio MEC	3	4	PSOE	4	4	PP

1.- Nivel de 1.- Nivel de similitud curricular: 1 = bajo; 2 = medio; 3 = alto; 4 = muy alto

2.- Nivel de coincidencia política: 1 = bajo; 2 = medio; 3 = alto; 4 = muy alto

3.- Partidos gobernantes.

Son seis las comunidades autónomas (Galicia, Cantabria, Aragón, Castilla- La Mancha, Extremadura e Islas Baleares) cuyos gobiernos autonómicos alcanzaron un NCP *alto* o *muy alto* en los dos momentos comparados, pues coincidieron con el partido político presente en el gobierno estatal Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Partido Popular (PP), respectivamente. Igualmente, todas obtuvieron un NSC *alto* o *muy alto*, excepto Islas Baleares que tuvo un nivel *medio* en el currículo de la LOE. Es preciso señalar que en este caso el PSOE gobernaba con el apoyo de minorías (Tabla 8).

En relación con las CCAA gobernadas en ambos momentos por el PSOE (Andalucía y Asturias) o por el PP (Valencia, La Rioja, Murcia, Madrid y Castilla y León), todas presentaron un NSC *alto* o *muy alto* cuando gobierno central y autonómico coincidían en el signo político. Por el contrario, cuando estos no concordaban mostraron un NSC *bajo* o *medio*, exceptuando el caso de Asturias que obtuvo un nivel *alto* en la LOMCE, resultado de reproducir íntegramente 12 de los 14 objetivos de la propuesta estatal. Igualmente, durante esta ley, las CCAA gobernadas por el PP, excepto Madrid, presentaron un NSC

muy alto, es decir, sus currículos fueron idénticos al nacional (Tabla 8). Debe destacarse que en la LOE, estas comunidades autónomas optaron por posturas similares, coincidiendo en sus omisiones y los objetivos de nueva creación.

Otras tres CCAA también gobernadas en ambos periodos por el mismo partido fueron Navarra, gobernada por Unión del Pueblo Navarro (UPN), Canarias, por Coalición Canaria (CC) y el País Vasco, por el Partido Nacionalista Vasco (PNV). En los dos primeros casos el NSC fue *alto*, si bien las similitudes fueron mayores en la LOMCE, debido al incremento en el NCP, pues ambos partidos (UPN y CC) siempre mantuvieron una relación más estrecha con el PP. Con respecto al País Vasco, sus NSC y NCP fueron *bajos*, pues el partido al frente del gobierno autonómico optó en los dos momentos que se publicaron los currículos por un cambio radical.

Resultados similares se obtuvieron en Cataluña, con un NSC *bajo* tanto en la LOE como en la LOMCE, con la peculiaridad que en la primera ley dicho grado contrasta con el NCP *alto* obtenido (Tabla 8). Las autoridades competentes en materia de educación catalanas se postularon en una posición muy similar para ambos periodos con independencia del partido al frente del gobierno, que fue transformar la mayoría de objetivos estatales.

Si se comparan el nivel de cambio acontecido en cada ley en el conjunto de las CCAA, en la LOE el NSC fue *medio* ($M = 2,5$), resultado inferior al obtenido en la LOMCE, que alcanzó un nivel *alto* ($M = 3,1$). También se observó una diferencia en el modo en que los gobiernos autonómicos de los partidos mayoritarios (PSOE y PP) diseñaban sus currículos. Un ejemplo de ello es que de las ocho CCAA que decidieron duplicar el documento nacional sin ninguna transformación, siete correspondían al PP, todas en el periodo de la LOMCE, y solo una al PSOE, durante la LOE. Llama también la atención que en el currículo para los territorios de ámbitos de gestión del MEC, este último partido modificó su propia propuesta de currículo nacional en la LOE (Tabla 8).

Por último, en cuanto a la relación que existe entre las variables NSC y NCP, las pruebas de Chi-cuadrado revelaron que ambas variables estaban relacionadas, $X^2(9) = 23,456$, $p < 0,005$. Asimismo, se constató una correlación significativa positiva entre ambas ($r_s(36) = 0,658$, $p = 0,000$), lo que permite afirmar que cuanto mayor era la afinidad política entre gobierno estatal y autonómico, los objetivos generales de etapa de los currículos de ambas administraciones eran más similares entre sí.

4. Conclusiones

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan la disparidad que experimentan los currículos en sus procesos de adaptación al contexto autonómico, fruto de la regulación descentralizada del sistema educativo español. Estas diferencias son inter e intracomunidad, pues no solo se observan entre una comunidad y otra, sino dentro de la misma dependiendo del momento legislativo que se tome como referencia.

Asimismo, ha quedado de manifiesto la influencia que la política partidista ejerce en el sistema educativo y en su organización, pues se ha evidenciado una clara correspondencia entre las propuestas curriculares de los gobiernos coincidentes políticamente a nivel nacional y autonómico. Esto ratifica los resultados de otros estudios (Pedro y Puig, 1999) que han resaltado la opción política como cuestión vertebradora de las decisiones curriculares que se toman.

En relación con las temáticas sobre las que versan los cambios introducidos en los currículos autonómicos es comprensible, o cuando menos esperado, que estas se

produzcan por la necesidad de explicitar y dar respuesta a la singularidad de cada territorio, así como muestra de aprecio a la diversidad existente. De esta forma, la mayoría de las ampliaciones y nuevos objetivos que se han detectado en esta investigación hacían referencia a los aspectos lingüísticos, culturales, históricos, geográficos, naturales y sociales más relevantes de la Comunidad en cuestión.

Por otro lado, un gran número de las transformaciones advertidas en los objetivos, bien fuera por ampliación, reducción o modificación, consistieron solo en matices de redacción que no suponían un cambio en la esencia misma del objetivo. En este sentido este hecho suscita un debate en torno a la causa por la que se incorporan únicamente tales cambios en el currículo una vez que se han concretado aspectos lingüísticos y culturales de las CCAA, tal y como ha puesto de manifiesto este trabajo.

Sin entrar en cuestionamientos políticos sobre el Estado de las Autonomías, pues excede a todas luces los límites de este trabajo, esta situación invita a una ulterior reflexión sobre la duplicidad «camuflada» de determinados currículos autonómicos o la necesidad de introducir alguna variación –aunque sea solo un matiz de redacción–, porque no es «políticamente» correcto reproducir totalmente el curriculum estatal que ha elaborado el partido de la oposición. Asimismo, cabría plantearse en qué medida esos cambios tan sutiles influirían realmente en el desarrollo curricular.

Igualmente, si se tiene en cuenta que uno de los principios educativos recogidos en los textos legislativos estatales alude a la adecuación del currículo al contexto y realidad donde se desarrolla –en virtud de la autonomía transferida a las CCAA–, tal y como se ha comentado anteriormente, puede resultar inesperado que algunos currículos de comunidades gobernadas por el partido de la oposición modificaran el currículo estatal de forma idéntica, aun siendo comunidades con identidades diferenciadas. Por un lado, estos casos incitan a pensar que el currículo autonómico, lejos de ser una aproximación a las peculiaridades de un territorio determinado, se convierte en un currículo «paralelo» al ideario de los partidos que ejercen la oposición en el ámbito nacional.

A la luz de los resultados obtenidos en este trabajo y teniendo en cuenta las ideas previamente planteadas, debería destacarse que la diversidad de currículos autonómicos, además de planteamientos educativos inherentes al propio currículo, responde también a criterios partidistas.

Respecto a las perspectivas de investigación que ha permitido dilucidar el desarrollo de este estudio, sería interesante analizar las diferencias y semejanzas observadas en los currículos desde un punto de vista cualitativo, que aportaría otros argumentos explicativos sobre el devenir de los currículos autonómicos. Igualmente, destacamos el interés que podría suscitar la aplicación del modelo de análisis *CARMEN* a otros elementos curriculares y etapas educativas, incluso en otros ámbitos geográficos, con la finalidad de constatar si persiste la relación entre NSC y NCP arrojada por este estudio.

5. Referencias

- Armadio, M.; Operetii, R., y Tedesco, J.C. (2015). El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI. *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, 15. Ginebra, Suiza: UNESCO.
- Angulo Rasco, J. F., y Blanco García, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.

- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.
- Belletich, O.; Wilhelmi, M.R., y Angel-Alvarado, R. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 55(2), 158-170.
- Bolívar Boitia, A. (1999). El curriculum como ámbito de estudio. En J.M. Escudero Muñoz, *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum* (23-33). Madrid, España: Síntesis.
- Bolívar Boitia, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revistas de Educación*, 333, 91-116.
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-24. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART5.pdf>
- Díaz Barriga, A. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/redie/articulo/view/83/1216>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Gajardo Espinoza, K. (2020). Políticas Educativas en Tiempos de Coronavirus: La Confrontación Ideológica en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 83-101.
- Doncel Abad, D. (2014). Organización curricular de las identidades colectivas en España. *Revista de Educación*, 366, 12-42. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-273
- European Union (2019). *Education and Training. Monitor 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b548a5fb-e00b-11e9-9c4e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- European Union (2020). *Education and Training. Monitor 2020*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ffe652f6-249a-11eb-9d7e-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- García Fernández, M. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. España: Universidad de Granada.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Kasuga, W. (2019). The Influence of Politics in Curriculum Change and Innovation in Tanzania. *European Journal of Education Studies*, 5(12), 22-45.
- Lim, L. and Apple, M.A. (2018). The politics of curriculum reforms in Asia: Inter-referencing discourses of power, culture and knowledge, *Curriculum Inquiry*, 48(2), 139-148, DOI: 10.1080/03626784.2018.1448532

- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado Palma, V. (2018). Reformas en la Legislación Educativa Española durante el Actual Periodo Democrático: Una Perspectiva Crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125). <http://dx.doi.org/10.14507/e-paa.26.2855>
- López Melgarejo, A. M. (2017). El currículo de música en Educación Primaria en España desde 1990 hasta nuestros días: transformación de Marco Legislativo Nacional al Autonómico (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia. Murcia. España
- López Melgarejo, A. M. y López Nuñez, N. (2021). La música en Educación Infantil: análisis comparativo de los currículos autonómicos de España. *Revista Española de Educación Comparada*, 37, 323-327. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/arti-cle/view/27263/22590>
- Martí Marco, M. R. (2019). Una introducción a los estudios de Educación Comparada en Alemania ("Vergleichende Erziehungswissenschaft"). *Revista Española de Educación Comparada*, 34, 62-72. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/arti-cle/view/24338/19982>
- Martínez-Pérez, A. (2020). Horizonte político-educativo en España desde los programas electorales de 2019. En E. J. Díez Gutiérrez, y J. R. Rodríguez Fernández (Dir.), *Educación para el Bien Común. Hacia un práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (691-699). Barcelona: Octaedro.
- Pedro, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada*. Barcelona: Paidós.
- Pinar, W.F. (1983). La reconceptualización en los estudios del curriculum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (231-241). Madrid, España: Akal.
- Rodríguez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Barcelona: Octaedro.
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían a las escuelas: pero, ¿hacia dónde? Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(3), 1-36.
- San Román, S. (2013). Evolución de los modelos metodológicos y su relación con la política educativa en España. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 227-243.
- Santacruz, S. E. T. (2017). Conceptualización de currículo: su evolución histórica y su relación con las teorías y enfoques curriculares en la dinámica educativa. *Revista Publicando*, 4, 11(1), 459-483.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.