



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**El Currículo de Música en Educación Primaria en España  
desde 1990 a nuestros Días:**

**Transformación del Marco Legislativo Nacional  
al Autonómico**

**D<sup>a</sup>. Alba María López Melgarejo**

**2017**



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
**Escuela Internacional de Doctorado**



**EL CURRÍCULO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA  
EN ESPAÑA DESDE 1990 A NUESTROS DÍAS:  
TRANSFORMACIÓN DEL MARCO LEGISLATIVO  
NACIONAL AL AUTONÓMICO**

Autora: Alba María López Melgarejo

Directores: Dr. D. Gregorio Vicente Nicolás

Dra. D<sup>a</sup>. Eva María González Barea

Murcia, 2017



UNIVERSIDAD DE  
MURCIA



**UNIVERSIDAD DE MURCIA**  
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**EL CURRÍCULO DE MÚSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN ESPAÑA  
DESDE 1990 A NUESTROS DÍAS: TRANSFORMACIÓN DEL MARCO  
LEGISLATIVO NACIONAL AL AUTONÓMICO**

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor por la Universidad de Murcia,

realizada por:

Alba María López Melgarejo

Directores:

**Dr. D. Gregorio Vicente Nicolás**

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica. Facultad de Educación.  
Universidad de Murcia.

**Dra. D<sup>a</sup>. Eva María González Barea**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación.  
Universidad de Murcia.

Murcia, 2017



*A mi padre, por ser un incansable ejemplo  
de superación, constancia y esfuerzo.*







# ÍNDICE GENERAL

---

<b>Índice de tablas</b>	<b>XI</b>
<b>Índice de figuras</b>	<b>XVII</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>XXI</b>
<b>Introducción</b>	<b>XXIII</b>
<b>Parte I</b>	<b>1</b>
<b>1. Aproximación al concepto de currículo</b>	<b>3</b>
1.1. Concepto de currículo. Aproximación teórica.....	4
1.2. Dimensiones del currículo.....	9
1.2.1. Teorías curriculares.....	9
1.2.2. Prácticas Educativas.....	15
1.3. Fuentes y paradigmas del currículo.....	20
1.4. Funciones y elementos del currículo español.....	23

<b>2. Los antecedentes al currículo de Educación Musical en España</b>	<b>29</b>
2.1. El nacimiento de la Educación en el marco legal español.....	30
2.2. La Institución Libre de Enseñanza y la música.....	36
2.3. Las Misiones Pedagógicas en la II República y la música.....	38
2.4. El Franquismo y la Educación Musical: de la ley de 1945 a la ley de 1970..	41
2.4.1. Los Cuestionarios Nacionales de 1953.....	43
2.4.2. Los Cuestionarios Nacionales de 1965.....	46
2.4.3. La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970).....	48
2.5. Las enseñanzas mínimas de la década de los 80 y los Programas Renovados.....	51
<b>3. Currículo y Educación Musical en el contexto nacional</b>	<b>57</b>
3.1. La ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE) y el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	59
3.2. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y el Real Decreto 830/2003 de 27 de julio.....	70
3.3. La Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	74
3.4. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.....	79
<b>PARTE II</b>	<b>87</b>
<b>4. Método</b>	<b>89</b>
4.1. Objetivos.....	90

4.2. Diseño metodológico. La educación comparada como campo de referencia..	91
4.2.1. Complementariedad metodológica.....	94
4.2.1.1. La información cualitativa: el análisis documental.....	96
4.2.1.2. La información cuantitativa: cuantificación.....	98
4.3. Fuentes primarias y documentos comparados.....	99
4.4. Instrumentos de recogida de información.....	103
4.4.1. Ficha de registro de información cualitativa por currículo autonómico..	103
4.4.2. Ficha de registro de información cuantitativa: Modelo de Análisis Curricular Comparativo: CARMEN.....	105
4.5. Validación de los instrumentos de recogida de información.....	107
4.6. Fases del estudio comparado.....	109
<b>PARTE III</b>	<b>111</b>
<b>5. Resultados</b>	<b>113</b>
5.1. Comunidad Autónoma del País Vasco.....	114
5.1.1. El Decreto 237/1992 de 11 de agosto frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	114
5.1.2. El Decreto 175/2007 de 16 de octubre frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	117
5.1.3. El Decreto 236/2015 de 22 de diciembre frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	121
5.1.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de País Vasco.....	125
5.2. Comunidad Autónoma de Cataluña.....	129

5.2.1. El Decreto 95/1992 de 28 de abril frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	129
5.2.2. El Decreto 142/2007 de 26 de junio frente al Real Decreto 1512/2007 de 7 de diciembre.....	132
5.2.3. El Decreto 119/2015 de 23 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	137
5.2.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Cataluña.....	141
5.3. Comunidad Autónoma de Galicia.....	146
5.3.1. El Decreto 245/1992 de 30 de julio frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	146
5.3.2. El Decreto 130/2007 de 28 de junio frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	150
5.3.3. El Decreto 105/2014 de 4 de septiembre frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	153
5.3.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia.....	158
5.4. Comunidad Autónoma de Andalucía.....	162
5.4.1. El Decreto 105/92 de 9 de junio frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	162
5.4.2. El Decreto 230/2007 de 31 de julio y la Orden de 10 de agosto de 2007 frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	167
5.4.3. El Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	170
5.4.4. Tendencias curriculares de la Comunidad de Andalucía.....	175
5.5. Comunidad autónoma de Valencia.....	178

5.5.1. El Decreto 20/1992 de 17 de febrero frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	178
5.5.2. El Decreto 111/2007 de 20 de julio frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	182
5.5.3. El Decreto 108/2014 de 4 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	186
5.5.4. Tendencias curriculares de la comunidad autónoma de Valencia.....	190
5.6. Comunidad Autónoma de Canarias.....	194
5.6.1. El Decreto 46/1993 de 26 de marzo frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	194
5.6.2. El Decreto 126/2007 de 24 mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	198
5.6.3. El Decreto 89/2014 de 1 de agosto frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	202
5.6.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	207
5.7. Comunidad Foral de Navarra.....	212
5.7.1. El Decreto Foral 100/1992 de 16 de marzo frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	212
5.7.2. El Decreto Foral 24/1007 de 19 de marzo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	215
5.7.3. El Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	217
5.7.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Foral de Navarra.....	221
5.8. Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.....	225

5.8.1. El Decreto 56/2007 de 24 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	225
5.8.2. El Decreto 82/2014 de 28 de agosto frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	228
5.8.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.....	232
5.9. Comunidad Autónoma de Cantabria.....	235
5.9.1. El Decreto 56/2007 de 19 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	235
5.9.2. El Decreto 27/2014 de 5 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	238
5.9.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Cantabria.....	243
5.10. Comunidad Autónoma de La Rioja.....	245
5.10.1. El Decreto 26/2007 de 4 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	245
5.10.2. El Decreto 24/2014 de 13 de junio frente al Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero.....	248
5.10.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de La Rioja.....	253
5.11. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.....	257
5.11.1 El Decreto 286/2007 de 7 de septiembre frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	257
5.11.2. El Decreto 198/2014 de 5 de septiembre frente al Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero.....	260
5.11.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.....	267

5.12. Comunidad Autónoma de Aragón.....	270
5.12.1. La Orden de 9 de mayo de 2007 frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	270
5.12.2. La Orden de 16 de junio de 2014 frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	275
5.12.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Aragón.....	279
5.13. Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.....	282
5.13.1. El Decreto 68/2007 de 29 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	282
5.13.2. El Decreto 54/2014 de 10 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	287
5.13.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.....	292
5.14. Comunidad Autónoma de Extremadura.....	295
5.14.1. El Decreto 82/2007 de 24 de abril frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	295
5.14.2. El Decreto 103/2014 de 10 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	298
5.14.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Extremadura..	302
5.15. Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.....	305
5.15.1. El Decreto 72/2008 de 27 de junio frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	305
5.15.2. El Decreto 32/2014 de 18 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	309

5.15.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares.....	312
5.16. Comunidad Autónoma de Madrid.....	316
5.16.1. El Decreto 22/2007 de 10 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	316
5.16.2. El Decreto 89/2014 de 24 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	319
5.16.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Madrid.....	322
5.17. Comunidad de Castilla y León.....	325
5.17.1. El Decreto 40/2007 de 3 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	325
5.17.2. La Orden EDU/519/2014 de 17 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	329
5.17.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León.....	333
5.18. Territorios de ámbito de gestión del MEC.....	336
5.18.1. La Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio frente al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre.....	336
5.18.2. La Orden ECD/686/2014 de 23 de abril frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	339
5.18.3. Tendencias curriculares de los currículos para los territorios de ámbito de gestión del MEC.....	343
<b>6. Conclusiones y aportes de la investigación</b>	<b>347</b>
6.1. Semejanzas y diferencias entre los currículos comparados.....	348
6.1.1. Principios generales y fines para la Educación Primaria.....	348



6.1.2. Objetivos generales de etapa.....	349
6.1.3. Introducción al área de Educación Artística.....	351
6.1.4. Objetivos del área.....	352
6.1.5. Contenidos de Educación Musical.....	353
6.1.6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.....	360
6.1.7. Novedades de creación propia.....	360
6.2. Tendencias autonómicas e influencias políticas.....	362
6.3. Limitaciones y fortalezas del estudio.....	364
6.4. Líneas futuras de la investigación.....	365
<b>Referencias</b>	<b>369</b>
<b>Anexos</b>	<b>391</b>





## ÍNDICE DE TABLAS

---

Tabla 1.	Concepción del currículo de las teorías curriculares.....	15
Tabla 2.	Paradigmas del currículum.....	22
Tabla 3.	Cronología de leyes educativas y currículos.....	58
Tabla 4.	Traspaso de competencias en materia de educación a las comunidades autónomas.....	63
Tabla 5.	Contenidos de Educación Musical por bloques en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	68
Tabla 6.	Distribución de competencias curriculares por el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	83
Tabla 7.	Currículos autonómicos y su respectivo nacional comparado.....	102
Tabla 8.	Fases del estudio comparado.....	109
Tabla 9.	Elementos curriculares comparados del Decreto 237/1992 de 11 de agosto respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	115
Tabla 10.	Elementos curriculares comparados del Decreto 175/2007 de 16 de octubre respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	118
Tabla 11.	Elementos curriculares comparados del Decreto 236/2015 de 22 de diciembre respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de diciembre.....	124

Tabla 12.	Características definitorias entre los currículos autonómicos de País Vasco respecto a sus Reales Decretos comparados.....	128
Tabla 13.	Elementos curriculares comparados del Decreto 96/1992 de 28 de abril respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	129
Tabla 14.	Elementos curriculares comparados del Decreto 142/2007 de 26 de junio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	133
Tabla 15.	Elementos curriculares comparados del Decreto 119/2015 de 23 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	138
Tabla 16.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Cataluña respecto a sus Reales Decretos comparados.....	145
Tabla 17.	Elementos curriculares comparados del Decreto 245/1992 de 30 de julio respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	147
Tabla 18.	Elementos curriculares comparados del Decreto 130/2007 de 28 de junio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	150
Tabla 19.	Elementos curriculares comparados del Decreto 105/2014 de 4 de septiembre respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	154
Tabla 20.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Galicia respecto a sus Reales Decretos comparados.....	161
Tabla 21.	Elementos curriculares comparados del Decreto 105/92 de 9 de junio respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	163
Tabla 22.	Elementos curriculares comparados del Decreto 230/2007 de 31 de julio y Orden de 10 de agosto de 2007 respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	169
Tabla 23.	Elementos curriculares comparados del Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	171

Tabla 24.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Andalucía respecto a sus Reales Decretos comparados.....	178
Tabla 25.	Elementos curriculares comparados del Decreto 20/1992 de 17 de febrero respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	179
Tabla 26.	Elementos curriculares comparados del Decreto 111/2007 de 20 de julio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	184
Tabla 27.	Elementos curriculares comparados del Decreto 108/2014 de 4 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	187
Tabla 28.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Valencia respecto a sus Reales Decretos comparados.....	194
Tabla 29.	Elementos curriculares comparados del Decreto 46/1993 de 26 de marzo respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	195
Tabla 30.	Elementos curriculares comparados del Decreto 126/2007 de 24 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre....	199
Tabla 31.	Elementos curriculares comparados del Decreto 89/2014 de 1 de agosto respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	203
Tabla 32.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Canarias respecto a sus Reales Decretos comparados.....	211
Tabla 33.	Elementos curriculares comparados del Decreto Foral 100/1992 de 16 de marzo respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio....	212
Tabla 34.	Elementos curriculares comparados del Decreto Foral 24/2007 de 19 de marzo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	216
Tabla 35.	Elementos curriculares comparados del Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	218

Tabla 36.	Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Foral de Navarra respecto a los Reales Decretos comparados.....	225
Tabla 37.	Elementos curriculares comparados del Decreto 56/2007 de 24 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	226
Tabla 38.	Elementos curriculares comparados del Decreto 82/2014 de 28 de agosto respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	229
Tabla 39.	Características definitorias de los currículos autonómicos del Principado de Asturias respecto a sus Reales Decretos comparados.....	235
Tabla 40.	Elementos curriculares comparados del Decreto 56/2007 de 19 de mayo respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	236
Tabla 41.	Elementos curriculares comparados del Decreto 27/2014 de 5 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de diciembre.....	239
Tabla 42.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Cantabria respecto a sus Reales Decretos comparados.....	245
Tabla 43.	Elementos curriculares comparados del Decreto 26/2007 de 4 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	246
Tabla 44.	Elementos curriculares comparados del Decreto 24/2014 de 13 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	249
Tabla 45.	Características definitorias de los currículos autonómicos de La Rioja respecto a sus Reales Decretos comparados.....	256
Tabla 46.	Elementos curriculares comparados del Decreto 286/2007 de 7 de septiembre respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	258
Tabla 47.	Elementos curriculares comparados del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	262

Tabla 48.	Características definitorias de los currículos autonómicos de la Región de Murcia respecto a sus Reales Decretos comparados.....	270
Tabla 49.	Elementos curriculares comparados de la Orden de 9 de mayo de 2007 respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	272
Tabla 50.	Elementos curriculares comparados de la Orden de 16 de junio de 2007 respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	276
Tabla 51.	Características definitorias de los currículos autonómicos de Aragón respecto a sus Reales Decretos comparado.....	282
Tabla 52.	Elementos curriculares comparados del Decreto 68/2007 de 29 de mayo respecto del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	283
Tabla 53.	Elementos curriculares comparados del Decreto 54/2014 de 10 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	288
Tabla 54	Características definitorias de los currículos autonómicos de Castilla-La Mancha respecto a sus Reales Decretos comparados.....	294
Tabla 55.	Elementos curriculares comparados del Decreto 82/2007 de 24 de abril respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	296
Tabla 56.	Elementos curriculares comparados del Decreto 103/2014 de 10 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	299
Tabla 57.	Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura respecto a los Reales Decretos comparados.....	304
Tabla 58.	Elementos curriculares comparados del Decreto 72/2008 de 27 de junio del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	306
Tabla 59.	Elementos curriculares comparados del Decreto 32/2014 de 18 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	310

Tabla 60.	Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares respecto a los Reales Decretos comparados.....	315
Tabla 61.	Elementos curriculares comparados del Decreto 22/2007 de 10 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	317
Tabla 62.	Elementos curriculares comparados del Decreto 89/2014 de 24 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	320
Tabla 63.	Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Autónoma de Madrid respecto a los Reales Decretos comparados.....	324
Tabla 64.	Elementos curriculares comparados del Decreto 40/2007 de 3 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	326
Tabla 65.	Elementos curriculares comparados de la Orden EDU/519/2014 de 17 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	330
Tabla 66.	Características definitorias de los currículums de la comunidad autónoma de Castilla y León.....	336
Tabla 67.	Elementos curriculares comparados de la Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	337
Tabla 68.	Elementos curriculares comparados de la Orden ECD/686/2014 de 23 de abril respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	340
Tabla 69.	Características definitorias de los currículos para los territorios de ámbito de gestión del MEC.....	345
Tabla 70.	Grado de disimilitud otorgado a cada uno de los currículums autonómicos comparados respecto a su nacional.....	361





## ÍNDICE DE FIGURAS

---

Figura 1.	Modelo del proceso curricular de Tyler (1949).....	5
Figura 2.	El currículo como intermediario entre teoría y práctica.....	9
Figura 3.	Agentes influyentes en las teorías curriculares.....	10
Figura 4	Elementos explícitos e implícitos en los Programas Renovados.....	53
Figura 5.	Comunidades autónomas y año de traspaso de competencias educativas.....	64
Figura 6.	Relación de los elementos curriculares propuestos en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.....	69
Figura 7.	Bloques de contenidos del Área de Educación Artística en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.....	77
Figura 8.	Clasificación de áreas disciplinares en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	82
Figura 9.	Estructuración de la Educación Musical en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.....	85
Figura 10.	Diseño metodológico.....	96
Figura 11.	Uso de la complementariedad metodológica.....	99

Figura 12.	Ficha de registro para la recogida de información cualitativa.....	103
Figura 13.	Ficha de registro para la recogida de información cuantitativa....	107
Figura 14.	Estructura del área de Educación Artística en el Decreto 119/2015 de 23 de junio.....	139
Figura 15.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 105/2014 de 4 de septiembre.....	157
Figura 16.	Cuantificación de los contenidos de Educación Musical por bloques y ciclos de la Orden de 17 de marzo de 2015.....	174
Figura 17.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 108/2014 de 4 de julio.....	189
Figura 18.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 89/2014 de 1 de agosto.....	206
Figura 19.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio.....	220
Figura 20.	Cuantificación de los contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 82/2014 de 28 de agosto.....	231
Figura 21.	Cuantificación de los contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 27/2014 de 5 de junio.....	241
Figura 22.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 24/2014 de 13 de junio.....	252
Figura 23.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre.....	265
Figura 24.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos de la Orden de 16 de junio de 2014.....	279
Figura 25.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 54/2014 de 10 de julio.....	291

Figura 26.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 103/2014 de 10 de junio.....	301
Figura 27.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos de la Orden EDU/519/2014 de 17 de junio de 2014.....	333
Figura 28.	Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos de la Orden ECD/686/2014, de 23 de abril.....	342





## AGRADECIMIENTOS

---

*Per aspera ad astra.* Esta frase resume lo que verdaderamente supone la realización de una tesis doctoral. Este proverbio tiene diferentes lecturas pero todas ellas ligadas a la necesidad de un esfuerzo grandioso para un fin deseado: *A través del esfuerzo, el triunfo; Hacia las estrellas a través de las dificultades o Por el sendero áspero, a las estrellas.*

Si algo he aprendido a lo largo de la elaboración de esta tesis es que al final forma parte de uno mismo como el color de sus ojos. Yo no puedo imaginarme como era sin ella o quién soy sin los currículos autonómicos invadiendo mi mesa de estudio. Es cierto, que cuando nos involucramos en un proyecto de esta magnitud esto implica una gran inversión de tiempo. Lo sorprendente es que en el fondo, aunque a veces nos pesa, sabemos que todo el esfuerzo no ha sido en vano. Por ello, quiero agradecerle a todos los que han formado parte de este proyecto su paciencia y apoyo durante este periodo:

En primer lugar, al Dr. Gregorio Vicente Nicolás, por haber creído en mi ilusión desde el primer día. Por haber estado siempre, a cualquier hora y en cualquier lugar, dispuesto a darme un consejo, escuchar mis preocupaciones o ayudarme ante las adversidades tanto profesionales como personales. Gracias por encontrarme cuando me perdí y, sobretodo, por haberme enseñado que a los gatos que se quedan atrapados en los tejados no hay que ayudarles a bajar, si no animarles a que salgan solos porque en la superación está el secreto. Gracias por ser tanto.

A la Dr. Eva María González Barea, por ser una gran profesional y enseñarme a ser rigurosa con mi trabajo. Por tu saber hacer y por tu practicidad a la hora de explicar

las cosas. Por haber aceptado compartir esta aventura con una ilusión y un entusiasmo único y haber creído en este proyecto desde el minuto uno. Tu bondad infinita y tu organización para encontrar un segundo para poder dedicarme tiempo a mí y a este proyecto son hechos que debo dejar constancia en estos agradecimientos. Eres todo un ejemplo de lo que me gustaría llegar a ser.

A mis padres, por escuchar con atención mis avances y tropiezos. A mi madre por ser una luchadora y enseñarme que una debe ser consecuente hasta al final con sus decisiones y, que a pesar de las adversidades, siempre debemos estar a la altura de las circunstancias. A mi padre, por disfrutar viendo crecer este proyecto de tesis. La constancia, el sacrificio, la ambición y la superación personal son valores que me transmitiste desde que era una niña. Gracias por haber sido el motor principal que ha impulsado en la sombra esta investigación.

A mi hermano Juan José, por creer en mí cuando decidí apostar por ser maestra. A Belén, por estar siempre que lo necesito y entender que significa este proyecto. También a Hugo y Juan José, mis sobrinos, por todo ese tiempo que no he estado y queda pendiente.

A Nino, por ser mi compañero incondicional. Por tu paciencia sobrehumana y tu comprensión. Sin duda, este proyecto no habría sido posible sin ti a mi lado. Gracias por tus *estoy tan orgulloso de ti*.

A la familia que se elige: a Jorge, por estar para lo bueno y lo malo a pesar de la distancia. A Isa, por ser mi confidente, estar incluso en los peores momentos y por recordarme que somos mujeres luchadoras del siglo XXI que cuando nos caemos, nos levantamos, nos sacudimos el polvo y continuamos. A David, por cuestionarme que quiero en mi vida, ponerme en duda a cada momento e invitarme sutilmente a perseguir mis sueños.

A Javi, Ana y Víctor, por ser la personificación de mi sueño de ser maestra. Gracias por las largas charlas en las que escucháis mis historias y vosotros me las devolvéis en cuentos de patio de colegio que adoro.

A todos y cada uno de los que me habéis apoyado en este camino mil y una veces gracias.



## INTRODUCCIÓN

---

Cada día, cuando un maestro entra en un aula de alguna manera su labor educativa está condicionada de antemano ya sea por su bagaje, su formación o su experiencia. Pero siempre hay una premisa común a todo el profesorado y es el currículum oficial. Los mínimos establecidos por los gobiernos nacionales, seguidos de los autonómicos, delimitan el proceder del profesorado. Sin duda, estos juegan actualmente un papel pasivo en la elaboración del currículum en España dado que “la capacitación para la intervención en el desarrollo curricular ha quedado lejos de los fines formativos de las Escuelas de Magisterio y de las recientes Facultades de Ciencias de la Educación” (Fernández, 2004, p. 4).

Sin ninguna duda, es necesaria en España una reflexión de la historia reciente de los currículos. En menos de veinticinco años hemos asistido a la promulgación de cuatro currículos nacionales aunque solo tres entraron en vigor. Esta sucesión de leyes educativas y currículos han dado lugar en todo momento a polémica y controversia, que una vez publicados los documentos legales las voces son calladas hasta nueva orden. De esta continua promulgación de currículos surge el interés por el objeto de estudio aquí abordado.

A pesar de las macrorreformas educativas realizadas en el último cuarto de siglo es común la apreciación “que en algunos lugares las transformaciones curriculares no ingresaron a las aulas o llegaron a ellas con múltiples mutaciones, distantes de las intenciones y estructuras con que fueron creadas en los niveles centrales de los sistemas educativos” (Machado, 2006, p. 3). Es obvio que las reformas educativas solo son efectivas cuando han sido desarrolladas y sometidas en gran medida a

reflexión tanto por el profesorado como los centros (Escudero, 1990). Siguiendo a Escudero (1990), es necesaria la participación y valoración por parte del profesorado de las decisiones cometidas por las instituciones educativas, pues son los docentes los que verdaderamente conocen lo que funciona.

Los discursos a favor de metodologías nuevas y alternativas suponen una visión de la panacea de la educación y del cambio del paradigma actual que vivimos en España. Pero no debemos olvidar que, independientemente de la práctica educativa por la que se opte, siempre está el factor currículum oficial que condiciona dicha labor. Por ello, creemos necesario trasladar la importancia de profundizar en los currículos oficiales y en su adaptación a los marcos autonómicos de manera que podamos entender qué se enseña y porqué en un determinado momento y territorio frente a otros, pues no debemos olvidar que este contiene las pretensiones perseguidas con el sistema educativo.

Debemos dejar de dar por supuesto la realidad del currículum para someterla a un verdadero debate, a un escrutinio profundo que nos permita conocer y profundizar en las razones de porqué el currículum es así y de esta forma, poder avanzar en el proceso de mejora del sistema educativo español. En palabras de Bruner (1972, p. 227): “Lo que hace falta, sobre todo es el atrevimiento y la novedad de hipótesis que no den por sentado que es cierto lo que simplemente se ha hecho habitual”.

En el momento actual, tras la publicación del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero el código disciplinar de la Educación Musical ha sufrido un serio retroceso al ser considerada asignatura específica a espera de que sean las diferentes administraciones autonómicas las que decidan si ha o no de ser considerada de obligado cumplimiento. Por tanto, se precisa de un análisis profundo de la asimilación de esta disciplina en los distintos currículos.

Así pues, esta tesis pretende profundizar y ofrecer una visión de los cambios y permanencias realizados en los distintos currículos autonómicos de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria tomando como referencia las enseñanzas mínimas exigidas desde los gobiernos nacionales. Ahondar en los currículos de Educación Musical nos permitirá saber el porqué de la inclusión de unas determinadas enseñanzas, conocer buenos ejemplos realizados por unas comunidades autónomas frente a otras, detectar tendencias trazadas por los distintos



gobiernos, es decir, obtener una visión global y plena de las decisiones tomadas en materia de currículo de Educación Musical para la etapa de educación primaria desde 1990 a la fecha.

La tesis se ha estructurado en tres secciones: la primera de ellas destinada al marco teórico; la segunda recoge la fundamentación y exposición del método empleado en este trabajo y, finalmente; la tercera y última sección contempla tanto los resultados como las conclusiones extraídas de la investigación.

El primer capítulo del marco teórico bajo el título *Aproximación al concepto de currículum* está destinado a realizar una aproximación conceptual al término de currículo, así como a la realidad que envuelve al mismo. Se ha realizado una reflexión de las dimensiones que lo conforman, las teorías curriculares que sirven de base a su elaboración, la visión que el profesorado tiene del mismo, los diferentes tipos de currículos, sus fuentes y paradigmas, así como las funciones que cumple dentro del sistema educativo español a partir de los elementos recogidos en este.

El segundo capítulo se define por una orientación más histórica y en él se hace un recorrido por los momentos decisivos y acciones que impulsaron la configuración del currículo y de la Educación Musical como lo conocemos actualmente en España. Así pues, esta andadura se inicia con la promulgación de la Constitución de 1812 y llega hasta la publicación de las enseñanzas mínimas propuestas para la década de los ochenta junto a los Programas Renovados que sirvieron de guía al profesorado. En este apartado, no solo se aborda este tópico desde una visión legal, sino también a través de la labor realizada por la Institución Libre de Enseñanza o la contribución de las Misiones Pedagógicas en relación con la enseñanza de la Educación Musical.

El tercer y último capítulo de la primera sección, *Currículo y Educación Musical en el contexto nacional* es, sin ninguna duda, el contexto sobre el cual se vertebra esta tesis doctoral. En él se reflexiona en torno a las cuatro leyes educativas que han supuesto una reforma de la Educación Primaria desde 1990 a la actualidad y, a su vez, acerca de los currículos de Educación Musical surgidos en el marco legal creado por las distintas leyes educativas promulgadas en España desde la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

La segunda parte de esta tesis está conformada por un solo capítulo, en el que se define el método a partir del cual se ha afrontado esta investigación. En él se explicitan los objetivos propuestos, se realiza un recorrido por la historia y características de la Educación Comparada y finalmente se expone la metodología seguida junto a las fases de investigación. Se hace un especial énfasis en las ventajas de la complementariedad metodológica y al uso del análisis documental y la cuantificación para abordar los objetivos planteados con éxito.

Por último, la tercera sección, se configura en dos capítulos: 5. *Resultados* y 6. *Conclusiones finales y aportes de la investigación*. En el primero, como el propio título indica, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación del método propuesto. La información se dispone por comunidades autónomas de acuerdo a unos criterios de ordenación previamente establecidos. Seguidamente, en el capítulo *Conclusiones finales y aportes de la investigación* se exponen las ideas globales extraídas y se da respuesta a los objetivos de tesis planteados. También se hacen explícitas las limitaciones del estudio realizado, así como las posibles líneas de investigación futuras pendientes de abordar tras finalizar esta tesis.

Entre las conclusiones resultantes se extrae como cada uno de los elementos curriculares desarrollados en las normas autonómicas han sufrido una evolución distinta a lo largo de los tres periodos comparados. También los datos obtenidos nos han permitido concluir que determinadas comunidades autónomas en las que un sector de su población representativo aboga por la autoderminación, la independencia de España o reconocimiento como nación, tienden a elaborar currículos más dispares respecto a los nacionales que aquellos elaborados por el resto de gobiernos autonómicos. Finalmente, destacamos la tendencia por parte de los gobiernos autonómicos a variar o asumir su respectivo nacional a partir de una relación de analogía o disconformidad con el partido político en el gobierno en el momento de elaborar las enseñanzas mínimas estatales.



# PARTE I





# 1

## APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CURRÍCULO

---

La teoría del currículo y la realidad que la enmarca surge con auge en España en la década de los ochenta y principios de los noventa junto a un movimiento de reforma educativa (Moreno, 1999). A lo largo de las últimas décadas, las publicaciones en torno a ello ha sufrido una crecida exponencial respecto a las anteriores (Gimeno, 2010). Trabajos sobre el significado del currículo, las teorías que lo vertebran, la manera de desarrollarlo en el aula, etc., son el centro de órbita sobre los que giran numerosos estudios dentro del campo de la investigación educativa. Como teóricos de la educación, si de algo somos conscientes, es que la teoría curricular se encuentra en el centro del debate educativo, siendo el concepto de currículo el objeto esencial sobre el que versa.

Prueba de lo anterior, es el total de 649 obras con ISBN con las que se contaba en 2005 en cuyo título se incluye el término currículo respecto a las 114 existentes en 1990 en nuestro país (Gimeno, 2010). Dicho crecimiento exponencial durante la década de los noventa es causa de “la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la Administración educativa” (Gimeno, 2010, p. 25). El término currículo se usa en un documento legal por primera vez en España en 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Junto a este crecimiento del número de publicaciones, el concepto de currículo sigue siendo hoy objeto de debate continuo entre teóricos, dado que no existe una definición unívoca. Esta situación viene condicionada por la propia naturaleza del

concepto, que a su vez estará determinada por la sociedad (momento político, económico, social, geográfico, etc.) en la que se realice su enunciación. En esta línea, Angulo y Blanco (1994, p.17) considera que “el concepto de currículum es, probablemente, uno de los más controvertidos de todos los que normalmente se encuentran en cualquier análisis disciplinar de la educación desde que en 1918 apareció dando nombre al libro de Bobbit: *The Curriculum*”.

### **1.1. Concepto de currículo. Aproximación teórica**

La complejidad del término así como la gran teorización en torno al mismo, conlleva la existencia de múltiples acepciones, ante las que parece lógico posicionarse con más o menos grado de afinidad de acuerdo a unas u otras en función de las ideas propias. No debemos obviar que durante décadas el currículo ha sido considerado como una guía para la práctica educativa, siendo en los últimos veinte años donde ha adquirido connotaciones de diversa índole. En palabras de Zabalza (1995a, p. 14), “la idea de currículo se refirió durante muchos años a ese conocimiento global, como en un plano de lo que era o debía ser un determinado Plan de Estudios”.

Las definiciones de currículo que se puedan encontrar oscilan entre dos posturas muy alejadas entre sí: aquellas que conciben el currículo como un plan de estudios cuyo fin es alcanzar una serie de objetivos predeterminados, postura surgida con fuerza en los inicios del desarrollo de la teoría curricular (Barrón et al., 2010), o, por el contrario, las que engloban como parte de este a todas las vivencias y experiencias que se acontecen en la escuela como resultado del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículum como acción (Fernández, 2004). No es óbice que surjan posturas intermedias entre estos extremos. Podemos encontrar definiciones que incluyen aspectos de ambas posiciones a primera instancia contrarias, es decir, concebir el currículo como un plan de estudios donde se le dota de igual importancia al desarrollo del mismo que a los resultados finales de su aplicación.

Entre las posturas que consideran al currículo como un plan de estudios cabe citar a Beauchamp (1981, p. 7) quien define el currículo como un “documento escrito que diseña el ámbito educativo y la estructuración del programa educativo proyectado para la escuela”. Dicho autor lo concibe como una norma legislativa que rige y establece las prescripciones para servir de guía en el desarrollo *posteriori* del proceso

de enseñanza-aprendizaje en las aulas. En esta definición prima el factor prescriptivo, dejando las vivencias que se desarrollan en la escuela relegadas a un segundo plano, las cuales no serán más que el resultado de desarrollar, volviendo a las palabras de Beauchamp (1981) el documento escrito.

Siguiendo una línea muy similar, Jhonson (1970, p. 130) considera al currículo como “una serie estructurada de objetivos del aprendizaje que se aspira a lograr. El currículo prescribe (o por lo menos anticipa) los resultados de la instrucción”. La postura de Jhonson (1970) nos evoca al modelo curricular de Tyler (1949), quién establece que para la elaboración del currículo previamente se ha de llevar a cabo un análisis de las necesidades que la sociedad requiere. Tras esta primera fase, se formulan una serie de objetivos que se deben alcanzar en la escuela tras la *instrucción*, y a partir de entonces, se seleccionan y organizan los contenidos, las experiencias y los criterios de evaluación, de manera que finalmente la sociedad encuentra respuestas a sus demandas.

El modelo curricular de Tyler (1949) está compuesto por seis etapas que abarcan el proceso de constitución y desarrollo del currículo a partir de las necesidades que la sociedad demanda. Este proceso se inicia con el *diagnóstico de necesidades* previas, el cual funciona de base para *formular los objetivos*. A continuación, se hace una *selección de contenidos* a enseñar y *se organizan*. Consecuencia de los contenidos que se plasman en las actividades de aula, la siguiente etapa consiste en *seleccionar las experiencias de aprendizaje*. La última etapa, versa sobre los *criterios de evaluación* que se han de tener en cuenta para considerar si el aprendizaje ha sido o no satisfactorio (Figura 1).

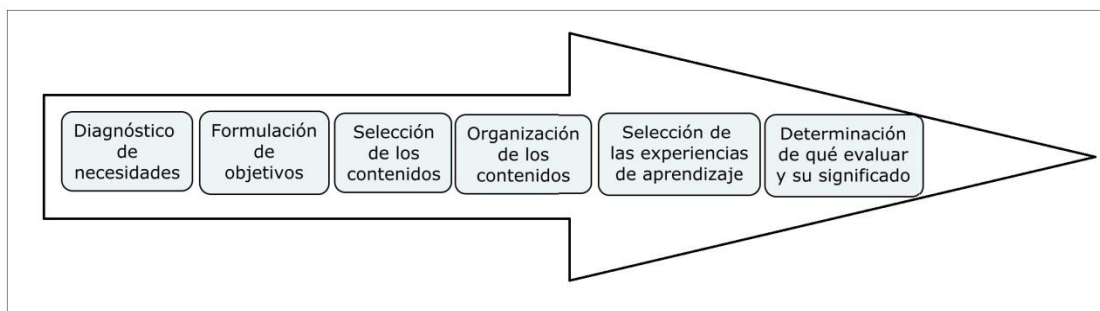


Figura 1. Modelo del proceso curricular de Tyler (1949). (Fuente: Hernández y Murillo, 2011, p. 62).

Para Jhonson (1970), el proceso de enseñanza-aprendizaje no es más que el paso previo a la adquisición de un fin, no es el objetivo en sí mismo sino un medio, por lo que relega a un segundo plano la acción educativa propiamente dicha. Si el currículo anticipa la instrucción y los objetivos están preestablecidos, debemos suponer que están sujetos a la satisfacción de una serie de aspiraciones por parte de las autoridades legisladoras. Esta postura, muestra el lado más político del currículo, donde los objetivos fácilmente podrían no tener como fin último la formación integral del alumnado sino instruir a los ciudadanos de acuerdo a las necesidades sociales, económicas o políticas de un momento y una sociedad determinada.

Por último, en relación con las posturas que conciben el currículo como el paso intermedio para alcanzar una meta, Dieuzeide (1983, p. 1067) opta por establecer que es “una organización sistemática de actividades escolares destinadas a lograr la adquisición de un cierto número de conocimientos”. Una definición muy similar a la defendida por Jhonson (1970) en cuanto a la manera de hacer, pero diferente en relación con el medio para conseguir el objetivo. En la definición de Dieuzeide (1983) priman los contenidos, los cuales no son más que “un conjunto de formas culturales y saberes seleccionados en torno al cual se organizan las actividades de aula” (Baelo, Arias y Madrid, 2011, p. 112). Los conocimientos adquiridos gracias a los contenidos, responderán a intenciones fijadas previamente a la realización de las actividades de aprendizaje en el aula.

Alejándonos de acepciones que entienden el currículo como un elemento intermediario cuyo fin es alcanzar un objetivo y aquellas que lo conciben como un todo que engloba al proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos a Coll (1987, p. 31) quién entiende el currículo como un “proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución”. En esta definición, se mantiene la idea de que el currículo busca una meta, siendo creado con una intencionalidad previa, pero a su vez, Coll (1987) hace una llamada de atención no solo hacia los aspectos formales que constituyen el currículo en sí mismo, sino también a los que atañen a la práctica educativa propiamente dicha, involucrando tanto al profesorado como al alumnado.



Por otra parte, Zabalza (1995a, p. 14) defiende que el currículo es “el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes etc., que se considera importante trabajar en la escuela año tras año”. Esta definición mantiene una postura intermedia, entre concebir el currículo como un todo que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje por completo o como un mero intermediario entre las aspiraciones de las autoridades legisladoras y lo que el profesorado realiza.

En esta línea, Gimeno (2010, p. 12) concibe el currículo 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”. Los *efectos* provocados en el alumnado son los resultados del aprendizaje alcanzado a través de las actividades de aula. Estas son el medio por el que se trasladan los contenidos preestablecidos del currículo como norma a la práctica de aula. Gimeno (2010) entiende el currículo como la norma legal fijada por las autoridades legislativas competentes, pero también la manera de desarrollarse, los efectos que provoca y, por tanto, en qué medida las intenciones del sistema educativo se están o no satisfaciendo.

La diferencia esencial entre las posturas de Zabalza (1995a) y Gimeno (2010) respecto a las de otros teóricos de la educación reside en entender que la existencia del currículo en sí mismo no tiene sentido si no hay una posterior aplicación en un contexto educativo real. La práctica educativa permite al currículo dejar de ser un ente teórico pasando a ser un elemento de naturaleza práctica dentro del proceso de enseñanza y, consecuentemente, también del aprendizaje.

Por último, cabe señalar algunas definiciones que conciben el currículo como un todo, es decir, engloban al proceso de enseñanza-aprendizaje en su totalidad, dotando de gran importancia a las experiencias desarrolladas en el aula. Las posturas que comparten esta concepción de currículum han adquirido en las últimas décadas una importancia relevante, posicionándose en contra y realizando duras críticas hacia aquellas que relacionan al currículo más con un plan de estudios que con la práctica docente en sí. En este sentido, tal y como recoge Zabalza (1995b, p. II), “el concepto de currículo se ha convertido en un espacio de controversia entre académicos, con una escasa proyección”.

Siguiendo este foco de atención sobre lo experiencial del currículo, Foshay y Beilin (1969) lo presentan como el conjunto de todo aquello que un alumno experimenta dentro del aula”. Dichos autores, sitúan al alumnado en el centro de todo proceso de enseñanza, es decir; en el núcleo de las experiencias de aprendizaje. Esta vez, el currículo no se entiende como un conjunto de prescripciones legislativas, sino muy al contrario, la práctica educativa es la que determina la naturaleza del mismo. El currículo variará en función de las actividades de aula planteadas por el profesorado y, por consiguiente, a su vez las metas de acuerdo al nivel de aprendizaje obtenido por cada uno de los miembros que en su conjunto son el alumnado. Por lo tanto, el currículo es el resultado de las experiencias escolares.

En esta línea, según Cantón y Vargas (2010a, p. 1), el currículo “es la esencia de lo que se hace en la escuela: enseñar y aprender”. Así, se puede extraer de dicha definición la idea del currículo como guía o como plan de estudios, de tal manera que el sentido del concepto ofrecido por estos autores podría contar con un gran número de partidarios de la misma, consecuente de su sentido práctico inicial y, a su vez, con el apoyo de aquellos que conciben el currículo como prescripción previa a la práctica, derivado de la inclusión del término *esencia* en la misma dado que se refiere al currículo oficial.

La complejidad del término currículo difiere en función de la definición y el sentido otorgado según autores. Entre las definiciones citadas encontramos acepciones del currículo más cercanas a la comprensión de éste como una guía para llevar a cabo la práctica educativa, así como otras donde currículo se refiere a todo lo que tiene lugar dentro de la escuela. Los estudios en torno al término no muestran un consenso entre teóricos que ofrezcan una definición aceptada por toda la comunidad educativa. De esta forma, los diferentes estudios e investigaciones cuyo objeto de estudio es la concepción y naturaleza del currículo se basan en ofrecer numerosas aproximaciones teóricas al mismo propuestas por otros autores con la aportación final de una propia.

Así pues, debemos indicar que nuestro objeto de estudio principal es el currículo de Educación Primaria como norma legal que contiene las enseñanzas mínimas para dicha etapa educativa. Por ende, entendemos el currículo de Educación Primaria como el conjunto de objetivos, contenidos, competencias básicas, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y métodos pedagógicos que

prescriben las intenciones del sistema educativo y orientan la práctica educativa. Desde esta visión, el currículo es oficialmente reconocido en un determinado territorio a efectos legales, cuya validez es supeditada a las autoridades legislativas competentes en materia de Educación.

## 1.2. Dimensiones del currículo

El currículo no es un elemento teórico definido arbitrariamente que combina objetivos, contenidos o criterios de evaluación al azar. La elaboración del mismo está determinada por lo que conocemos como teoría curricular. Esta contiene los postulados para que una vez elaborado el currículo responda a una serie de necesidades u otras. De esta forma, el currículo se lleva a la práctica, donde el profesorado intentará seguir las prescripciones fijadas en él. La teoría curricular de la que emana el currículo va a condicionar totalmente el desarrollo del mismo en el aula. Con esto queremos señalar las dos realidades tan dispares entre las que el currículo asume la función de mediador: el ámbito de las teorías y la práctica educativa (Figura 2).

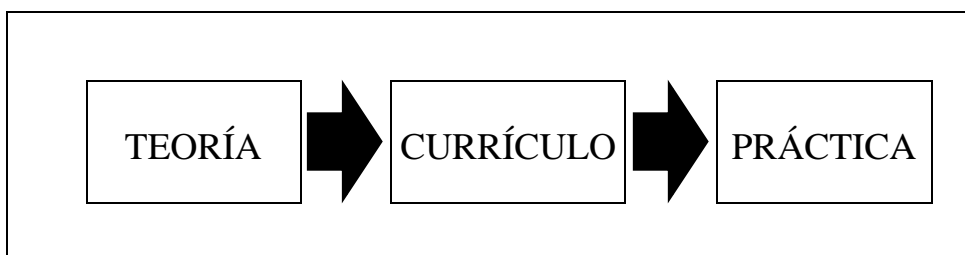


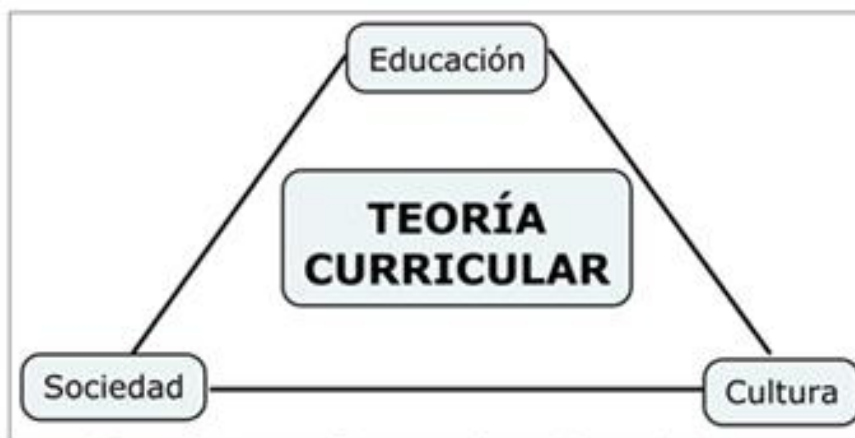
Figura 2. El currículo como intermediario entre teoría y práctica.

### 1.2.1. Teorías curriculares

Una teoría se basa en establecer una serie de postulados que dan sentido a la existencia de un fenómeno o elemento. Si combinamos esta definición con la del concepto currículo se hace referencia a la teoría curricular: el conjunto de postulados que dan sentido a la existencia del currículo. La teoría curricular va a contener el *alma mater* sobre el que se va a vertebrar un determinado currículo. Por lo tanto, a partir de la definición anterior, podemos afirmar que la existencia de la teoría curricular es previa al momento en el que el documento es llevado al aula por parte del profesorado.

Walker (1990, p. 133) recoge esta idea definiendo la teoría del currículum como “un cuerpo de ideas, coherente y sistemático, usado para dar significado a los problemas y fenómenos curriculares, y para guiar a la gente a decidir acciones apropiadas y justificables”. Como hemos mencionado, y siguiendo a Walker (1990), la teoría curricular no solo determina los postulados para la elaboración del currículo sino también va a servir de guía a los docentes en su intento de desarrollar el currículo en el aula.

Según la literatura al respecto, existe una categorización diferente de las teorías curriculares. Abogamos por la clasificación defendida y reconocida por autores expertos en la materia como Kemmis (1988), Gimeno (1983) o Stenhouse (1984). Esta clasificación viene determinada en función de las relaciones establecidas entre tres elementos: educación, sociedad y cultura (Figura 3). Dependiendo del lugar que ocupe uno u otro elemento y su relación con el resto en el proceso de elaboración del currículo, la teoría curricular será categorizada como teoría técnica, teoría práctica o teoría crítica.



*Figura 3.* Agentes influyentes en las teorías curriculares.

Las teorías curriculares influyen en las decisiones individuales del profesorado al optar por uno u otro modo de aplicación y desarrollo del currículo en el aula. Con ello queremos decir que aunque previamente se ha mencionado que el currículo se encuentra en una posición intermedia entre teoría y práctica, siempre se debe tener presente la influencia de la teoría sobre la práctica y viceversa, ejerciendo un efecto directo de una sobre la otra. Así pues, concebimos tres diferentes teorías curriculares

que surgen de los distintos modos de asumir y desarrollar el currículum dentro del aula: técnica, práctica y sociocrítica.

La teoría curricular técnica hunde sus raíces en el positivismo, corriente filosófica donde la razón y la objetividad adquieren un papel esencial en el desarrollo de sus postulados (Matías y Hernández, 2014). El positivismo entiende la realidad como algo medible, cuantificable, que puede ser descubierta y analizada a partir de datos objetivos y demostrables. Por lo tanto, “derivada de la teoría positivista es la búsqueda de un conocimiento sistemático, comprobable y medible, centrándose en la causa de los fenómenos que ocurren” (Melero, 2011, pp. 341-342). Dicho lo anterior, podemos determinar que todo aquello que no puede estar sujeto a la acción de ser medido o cuantificado queda relegado a un segundo plano y excluido, perdiendo su valor científico. El empleo de términos como medible y cuantificable en relación con la teoría curricular técnica nos llevan, en palabras de Hernández y Murillo (2011, p. 64) “a identificar los objetivos pretendidos con los resultados esperados”.

Desde esta corriente teórica, los contenidos no son más que una serie de saberes fijados y establecidos previamente que los alumnos deben alcanzar, pudiendo ser medidos y calificados objetivamente por el profesorado en un primer momento y, por las autoridades legisladoras en segunda instancia. El papel de la educación va a consistir en la transferencia, por parte del profesorado al alumnado, de una serie de saberes culturales que han sido escogidos previamente de acuerdo a las necesidades sociales demandadas en un determinado territorio. La teoría curricular técnica es la asociada al diseño curricular defendido por Tyler (1949), mencionado anteriormente.

Las metas a alcanzar a través del proceso de enseñanza en las aulas se hacen explícitas en los objetivos fijados en el currículum por una sociedad dada y los saberes culturales que se desprenden del desarrollo de las actividades, contribuyendo así a la transmisión de una serie de patrones sociales y culturales ya existentes y predeterminados con anterioridad. Así pues, el currículo y, a su vez, la escuela, son el instrumento y el medio respectivamente destinados al cumplimiento de las metas. Ambos tienen una labor de transformar las exigencias en resultados.

La teoría, perteneciente al mundo abstracto, se plasma en el diseño curricular de una doble manera. Por un lado, da sentido al diseño final del currículo, a su finalidad, mientras que a su vez influye en la manera de trasladar el currículo prescrito al aula.

Con ello queremos señalar que la teoría curricular va a estar presente no solo en el currículo formal, “el oficialmente reconocido” (Cantón y Vargas, 2010b, p. 110), sino también en su transformación a currículo verdadero o real entendido por Guzmán (2012, p. 14) como “la traducción práctica del currículo formal, actuando como un mediador entre docentes y alumnos”.

Concluimos la teoría curricular técnica resaltando las consecuencias derivadas del intento por parte del profesorado de llevar al aula el currículo formal. Los efectos de los postulados de la teoría técnica se van a observar no solamente sobre el diseño del texto curricular, sino también sobre el profesorado que debe trasladar el currículo prescrito (currículo formal) al aula (currículo verdadero) de la forma más fehaciente posible, la cual, en muchas ocasiones, puede ser más una utopía que una realidad satisfactoria.

Por otra parte, la teoría curricular práctica nos muestra la postura contraria a la teoría técnica, quedando relegados aquí los postulados positivistas. La teoría curricular práctica se nutre de aspectos diversos y de las ideas más influyentes de autores como Dewey (2007), Piaget (1979) o Habermas (1999), entre otros. Como el propio nombre nos indica, desde esta teoría la práctica adquiere un papel primordial. Junto con la sociedad y la cultura, el papel de la educación y, más concretamente del currículo, se concibe como un elemento activo del proceso, dejando de ser un intermediario entre lo que se pretende y lo que se alcanza. Aquí, prima la acción frente a los resultados como consecuencia de la interacción de los elementos que conforman todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La idea de currículo como un elemento prescriptivo, rígido, de igual aplicación a un marco territorial determinado, se contrapone con los principios de la teoría práctica. La validez del currículo deja de estar asociada a la aprobación por parte de las autoridades competentes de un conjunto de prescripciones que van a guiar la práctica educativa. La interacción entre los diferentes elementos que se encuentran inmersos en la práctica funcionan como los protagonistas en cuanto al desarrollo del currículo y su propia concepción. Profesorado, alumnado, aula y contextos más amplios que enmarcan a los tres primeros, así como la interacción entre todos ellos, van a ser los verdaderos agentes partícipes en la elaboración del currículo.

Vargas (2006, p. 117) indica que “para este modelo la naturaleza del conocimiento es comprensiva, subjetiva, particular y significativa”. El desarrollo del currículo como una operación reproductiva no tiene sentido dado que el currículo va a ser diferente en función del contexto, el alumnado y el profesorado. Por ello, la teoría práctica no aprueba la validez de un currículo hasta que no se ha aplicado y reflexionado sobre sus resultados y carencias. No se concibe un currículo sin su desarrollo práctico, porque es en la práctica educativa donde se va a poder comprobar si los postulados del mismo son acordes a los resultados esperados. Como es obvio, el alumnado de un centro escolar no va a ser nunca igual al de otro, por lo que cada docente debe modificar el documento de acuerdo a las características de su grupo-clase.

A pesar del carácter eminentemente práctico asociado al currículo derivado de dicha teoría, no debemos obviar mencionar la existencia de una serie de metas a conseguir. La diferencia con la teoría técnica, es que estos objetivos no son iguales para todo el alumnado, y el profesorado puede y debe adaptarlos de manera individual en función de las características personales de cada uno de sus alumnos. Estamos ante una educación con objetivos personalizados, flexibles, que pueden variar y adaptarse al momento educativo, cuestión que se contrapone al carácter rígido, medible y cuantificable de los objetivos preestablecidos desde la teoría técnica.

Por consiguiente, podemos afirmar que para los defensores de la teoría práctica en un primer momento no se concibe un currículo formal, como el que actualmente conocemos, de vinculación oficial para todos por igual, sino un gran número de currículos verdaderos. El currículo formal será el resultado de la puesta en común de las experiencias individuales y del consenso entre los docentes que previamente desarrollaron sus *propios currículos*.

Como se extrae de estas dos teorías curriculares (técnica y práctica), las relaciones entre sociedad, cultura y educación varían en función de la teoría a la que nos estemos refiriendo. En la siguiente, la crítica o sociocrítica, la sociedad es el elemento que adquiere un papel primordial. Para los defensores de esta postura, la sociedad no es ideal, justa, objetiva, etc. sino que al igual que todos los ámbitos de la realidad, existen una serie de factores que la hacen imperfecta dentro de su *perfección*. Anteriormente, mencionábamos como el currículum trasladaba a la escuela una serie de saberes culturales socialmente reconocidos con el fin de alcanzar

una serie de metas previamente establecidas o surgidas de la práctica educativa, ambas posturas contrarias a la sociocrítica.

En ninguna de las posturas anteriores existe un análisis profundo sobre la sociedad y sus efectos. En la teoría técnica la reflexión se realiza sobre los conocimientos y contenidos mientras que en la teoría práctica el elemento primordial es la enseñanza relacionada con su puesta en acción. En esta tercera vertiente, el elemento esencial, como se ha dicho, es la sociedad y la influencia que ejerce sobre la educación (práctica en el aula) así como en la transmisión de una serie de saberes y valores determinados. Dependiendo del modelo social que se imponga en un territorio concreto, los saberes y valores que de ella se desprendan podrán ser bastante similares o, por el contrario, diferir mucho.

Siguiendo esta línea, sería obvio que en una sociedad donde este instaurado un régimen marxista, valores como la importancia de la comunidad frente al bien individual serían llevados al ámbito de la educación y trasladados al alumnado a través de saberes reconocidos y apoyados no solo por el gobierno central, sino también por gran parte del profesorado. Saberes contrarios son los que se desprenderían de la enseñanza en las escuelas inmersas en un sistema capitalista. Con esto queremos poner de manifiesto, que los saberes culturales y los valores que se trabajan en la escuela van a estar mediatizados por el modelo social imperante en un determinado territorio geográfico.

Para los defensores de la teoría crítica, no solo la sociedad está influenciada por el poder gubernamental, sino junto con el poder político, aspectos económicos y sociológicos van a influir en la enseñanza que se imparte. Entre los que dan apoyo y contribuyen al desarrollo de esta corriente señalar algunos de los miembros de la Escuela de Frankfurt como Horkheimer y Adorno (1998). También diferentes teóricos como Kemmis (1988) o Freire (1975) apoyan la teoría crítica en relación con el desarrollo de la educación. Según Kemmis (1988, p. 79), la teoría crítica pone de manifiesto “como la escolarización y el currículum (...) activan determinados valores educativos específicos (y no otros valores posibles) y como el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (...)”.

Para los sociocríticos, las prácticas educativas que se desprenden de la acción de enseñar deben ser previamente reflexionadas, evitando la reproducción de una serie



de patrones sociales, como defendía la teoría técnica. Siguiendo dichas pautas, no se han de perpetuar una serie de aspectos que pueden no ser los adecuados para la sociedad. El papel del profesorado es primordial para la realización de esta tarea, y ha de tener en cuenta “las reflexiones, principios, teorías básicas, postulados, hipótesis, relaciones, ideales, deseos, ideologías con las que se quiere dar cuenta de un currículum adecuado” (Vargas, 2006, p. 119). El currículo ha de ser resultado de la reflexión de todo lo que se pueda desprender de la educación, de la cultura y, obviamente, de la sociedad en su conjunto.

Cada una de las teorías curriculares aporta una visión diferente de la concepción del término currículo. En la Tabla 1 se resume las diferentes maneras de concebir el currículo en función de las tres teorías curriculares descritas:

Tabla 1

*Concepción del currículo de las teorías curriculares*

Teoría curricular	Concepción del currículo
Técnica	Es un medio para alcanzar unas metas a través de la superación de los objetivos prefijados.
Práctica	Se conciben tantos currículos como docentes. El verdadero currículo es el que surge a partir de los currículos verdaderos.
Sociocrítica	Es el conjunto de valores y conocimientos que se imparten en las aulas influenciados por el modelo de sociedad en los que tiene lugar.

### 1.2.2. Prácticas Educativas

Las teorías curriculares condicionan tanto la elaboración del currículo formal así como su posterior desarrollo en el aula por parte del profesorado. En el proceso de trasladar el currículo prescrito a la práctica, se dan diferentes currículos generándose una tipología en cuanto a la naturaleza del mismo y la función que realiza. Uno de los más aceptados por la comunidad educativa es el currículo verdadero, el cual surge de llevar a la praxis el currículum formal. Guzmán (2012, p. 14) lo entiende como “una traducción práctica del currículo formal, actuando como un mediador entre docentes y alumnos, ya que no se toman únicamente las intenciones educativas del docente, sino que existe una adaptación a la naturaleza de la clase (...)”. A partir de lo anterior, se puede afirmar que el currículo verdadero siempre sufre variaciones a partir del real, dado los imprevistos que puedan acontecerse en el aula a lo largo de su desarrollo.

Siguiendo esta línea, Gimeno (1991, p. 21) define al currículo real como “la puesta en práctica del currículo formal con las consecuencias que traiga consigo su aplicación”. El currículo real es el resultado de trasladar el currículo oficial al aula. A su vez, de este ejercicio se desprenden una serie de actitudes y valores que el profesorado de manera intencionada o inintencionadamente transmite al alumnado. Este conjunto de prácticas cuya intencionalidad no está recogida explícitamente en el currículo oficial es definido como currículo oculto, el cual “se deriva de ciertas prácticas institucionales y no de los planes de estudios y mucho menos de la normatividad que establece el sistema” (Guzmán, 2012, p. 15).

Al hacer mención al currículo oculto, se ha de manifestar que las autoridades legisladoras en el momento de elaborar el currículo también dotan al mismo de intencionalidades no explícitas que adquieren una importancia notable en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frecuentemente, el currículo oculto es asociado al profesorado, pero no debemos olvidar que este sector solo asume una función mediadora, dependiendo de la teoría curricular adoptada, y es intérprete del currículo formal y transmisor de aquel que finalmente es asimilado por el alumnado. Las intenciones implícitas se trasladan desde las autoridades que elaboran el currículo al alumnado al que se le imparte el mismo, que funciona no solo como mero receptor de una serie de saberes culturales preestablecidos y aprobados por *todos*, sino también de unas premisas no establecidas en los documentos oficiales e implícitas surgidas en el proceso de transmisión del mismo.

El currículo oculto se basa, como hemos mencionado, en las intenciones no manifiestas del sistema educativo en su conjunto, autoridades legislativas y profesorado. Para Murillo (1999, p. 364) el currículo oculto es aquel “que se trasmite de manera implícita. No aparece escrito, pero tiene gran influencia tanto en el aula como en la propia institución educativa”. El currículo oculto es asociado a los aprendizajes que se desprenden de la práctica educativa por parte del profesorado o de las intenciones no explícitas del propio sistema educativo. La teoría curricular sociocrítica cuestiona el por qué de la elección de una serie de contenidos frente a otros a la hora de elaborar un currículo a diferencia de las dos teorías restantes.

Por otra parte, el conjunto de saberes que se decide no trabajar en la escuela conforman el conocido como currículum nulo. Para Eisner (1979, p. 83), este está

constituido por todo lo que “la escuela no enseña”, por la razón que fuere. Además, defiende que lo que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña”. El currículo formal no es más que una pequeña selección de saberes culturales que se deciden en un momento determinado incluir porque son los básicos y mínimos que cualquier ciudadano de una sociedad determinada ha de conocer. Obviamente, son muchos los contenidos que no se trabajan en el aula, respondiendo a diferentes causas.

Arrieta y Meza (2001) establecen una tipología de los currículos nulos en función de la causa por la que no se han desarrollado unos determinados contenidos. Señalan un currículo nulo: por omisión, por frondosidad, por reducción cronológica, por preferencia del docente, por evaluación inadecuada, por falta de incentivo, por falta de preparación del docente, por desfase del conocimiento, por fallas metodológicas, por exceso de ayudas audiovisuales, por desfase entre preparación previa del alumno y el nuevo material, por superficialidad, por falta de ejercicio profesional de la carrera original, por novedad, por tradición y por falta de coordinación.

Esta amplia categorización ayuda a comprender la complejidad y el alcance que tiene el currículo nulo, entendiendo que no solo está asociado a la elaboración del currículo sino también a su desarrollo a nivel de aula. Fácilmente, el currículo nulo responde a la definición que Murillo (1999, p. 2) ofrece del mismo: “lo que no se incluye en la cultura escolar, bien porque son contenidos que se consideran inadecuados para determinadas edades- sexualidad, guerra, política, derechos humanos, etc.-, o bien por el predominio de ciertas visiones ideológicas (...)”. Esta postura solamente se relaciona con el currículo por omisión, siguiendo la clasificación realizada por Arrieta y Meza (2001).

El currículo oficial, el real o implícito, el oculto y el nulo forman parte de la realidad educativa. Todos ellos con sus características propias se nutren a sí mismos y forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje al igual que lo hace el oficial. Junto a este conglomerado de distintas acepciones del término currículum, actualmente está adquiriendo importancia el concepto de currículum editado que se desprende del uso de los manuales escolares por parte del profesorado (Escolano, 2006). Cabe señalar que todos se desprenden del oficial a partir de la práctica educativa. En el desarrollo del currículo no solo prima el *qué*, sino también, el *cómo* se hace y los profesionales

docentes han de desarrollar su labor del modo más objetivo posible, evitando trasladar al alumnado los saberes, ideas o valores, que por el motivo que sea, se ha decidido no desarrollar en el ámbito educativo, dado que así lo marca el propio currículo oficial.

El profesorado, en función de sus propias ideas e intereses personales, incluso del estado motivacional en el que se encuentre en relación con su profesión, desarrolla el currículo oficial o formal en el aula de una manera muy distinta. Trillo (1994) concibe tres estilos diferentes de abordar el currículo formal en el aula: estilo técnico, estilo práctico y estilo crítico. Éstos guardan relación con las teorías curriculares (técnica, práctica y sociocrítica), dado que los postulados que definen a cada uno de los estilos siguen tendencias muy similares respecto a las teorías y la elaboración del currículo.

El profesorado que aborda el currículo desde el estilo técnico, es aquel que intenta desarrollar lo más fielmente el currículo oficial en su conversión a currículo verdadero. En este intento, el currículo formal adquiere un carácter rígido, preciso e invariable. Para este modelo de profesorado, su única preocupación es hacer lo que le dicten. La función del profesorado se resume a una tarea meramente reproductiva de las guías docentes que le son dadas. No hay cabida para el análisis y el juicio previo a su acción, desarrollando el currículo prescrito de manera mecánica. Desde este estilo docente, la práctica educativa será correcta, siempre y cuando obedezca a las directrices marcadas.

El estilo técnico se concibe así mismo como el escalón más bajo de la pirámide, en palabras de Trillo (1994, p. 70) “asume sin cuestionar su condición: la más baja, según él (o ella) en el organigrama de cuantos tienen que ver con el currículum” (refiriéndose al docente). Por encima, las autoridades competentes en materia curricular son los que organizan y ordenan. Por lo tanto, su deber como docente dentro del sistema educativo es responder a las exigencias establecidas, de la manera más precisa y eficaz. El profesorado que aborda el currículo desde esta perspectiva no se consideran a ellos mismos “ni como mediadores del libro de texto, ni ya no digamos del currículum” (Trillo, 1994, p. 71).

Este papel pasivo que adquiere el profesorado en el desarrollo del currículo desde el estilo técnico, provoca que los defectos y fallos que puedan surgir en la elaboración

del currículo oficial sean trasladados a las aulas mecánicamente, siendo el alumnado el receptor de los errores del sistema educativo. Desde el enfoque técnico, estos fallos no están derivados de sus propias equivocaciones sino que son las verdades que tiene que transmitir, sin cuestionar nada, debido a que en eso consiste su trabajo, en ser meros transmisores de conocimientos. Gimeno y Pérez (1992) consideran que dichos docentes se muestran reticentes a cambiar sus ideas, a aceptar sus propios errores, culpando siempre al medio y no a su pobre labor docente.

Otro de los enfoques del currículo defendido por Trillo (1994) es el enfoque práctico. Aquí, el profesorado, al igual que desde el estilo técnico es considerado individualista en su manera de hacer, sí son conscientes de que ellos son una pieza fundamental en el proceso de desarrollo del currículo. Para Trillo (1994) un profesor *práctico* es consciente de su labor:

(...) tanto para bien o para mal y tanto si quiere como si no, él va a mediar el currículum: lo va a filtrar y redefinir en función de las condiciones en las que desenvuelve su labor y en función también de lo que él sabe y cree acerca de la enseñanza (p. 72).

Las enseñanzas derivadas de la práctica educativa desde este estilo de profesorado no se basan en reproducir el currículo oficial sino que para ellos las actividades de aula adquieren un papel esencial así como las experiencias derivadas de las mismas. Son conscientes de que el éxito de un proceso de aprendizaje satisfactorio no reside en desarrollar un currículo prescrito. El ambiente y las relaciones sociales entre docente-alumno y alumno-alumno son verdaderamente importantes e influyen en el proceso de enseñanza. Además, suelen aprender de sus errores, modificando y buscando alternativas para mejorar progresivamente.

El inconveniente de abordar el currículo desde un estilo práctico es el carácter individualizador que se le atribuye. Son partidarios de que cada cual es responsable de sus propias acciones, sin tener en cuenta las labores desempeñadas por otros profesionales así como la efectividad del sistema educativo en su conjunto. Están a favor del cambio, pero consideran que éste nace dentro de las aulas y a partir de las acciones individuales de cada docente. Cada cual ha de trabajar siguiendo su propia línea e intentando llevar a cabo las mejoras desde la base, aportando lo mejor que cada uno pueda dar al sistema.

Por último, el enfoque crítico coincide con el estilo práctico al considerar la idea esencial de que son juez y parte en el proceso de elaboración y desarrollo del currículo y que la acción a nivel de aula para mejorar el sistema educativo es primordial. La diferencia reside en que el profesorado crítico reflexiona sobre su práctica docente y sobre los fallos del sistema educativo, rompiendo con el individualismo característico del estilo técnico y práctico. Además, la reflexión sobre sus posibilidades de acción tienen en cuenta los límites que el sistema fija.

El estilo crítico se relaciona con el profesorado que considera que el cambio no se ha de realizar solamente en las escuelas sino que también hace falta un cambio en los engranajes que hacen que funcione y se mantenga el sistema educativo. Un cambio en las aulas debe ir sustentando por una modificación del sistema que le da sentido y viceversa. De este modo, los *críticos* adquieren una postura contraria a la respaldada por los *prácticos*. Para los *críticos*, el fracaso de unos pocos supone el fracaso del sistema educativo en su totalidad. El lema que les acuña Trillo (1994, p. 74), para concluir este apartado, no podría ser otro que “o nos salvamos todos o no se salva ninguno”.

### **1.3. Fuentes y paradigmas del currículo**

Para la elaboración del currículo formal son necesarios postulados de diferentes disciplinas sobre los cuales poder fundamentar y justificar las decisiones tomadas. Entre estas áreas, la Sociología, la Pedagogía, la Epistemología y, por último, la Psicología adquieren un protagonismo primordial. Todas ellas van a guiar la configuración del currículo justificando la presencia de unos elementos u otros, en un momento determinado, contribuyendo así a darle un verdadero sentido al currículo oficial y acercarlo a la práctica de manera adecuada.

La Sociología determina los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) a lo largo de un periodo educativo, en el marco de una sociedad concreta. Se ha de realizar una especial mención a la referencia a una sociedad determinada, dado que los contenidos varían en razón del momento social que se encuentre un territorio, al igual que a la posición geográfica del mismo. Así pues, el currículo debe ir renovando, adaptando, ampliando y modificando sus contenidos. Según Pascual (2010, p. 355), la asimilación de los mismos “es necesaria para asegurar que los alumnos lleguen a ser miembros de la sociedad a la que pertenecen”.

La Pedagogía, por su parte, asienta las bases teóricas sobre las cuales se debe desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Engloba a las metodologías y a los diferentes procedimientos y técnicas que facilitan el desarrollo del currículo en el aula, pero también aporta una visión de cómo se ha de elaborar el currículo formal trazando las líneas que se pretende que a *posteriori* el profesorado continúe. Siguiendo esta trayectoria, la Epistemología clasifica los saberes en una serie de áreas, surgiendo así las diferentes asignaturas y materias que se establecen en el currículo. No solo determina las áreas disciplinares sino que a su vez estrecha lazos entre las mismas, intentando que el currículo adquiriera un carácter interdisciplinar.

Tras señalar la contribución de tres de las cuatro fuentes del currículum, queremos hacer una reflexión especial a la Psicología. En relación con la elaboración del currículo, tiene la labor de secuenciar los contenidos así como de establecer los objetivos a alcanzar, teniendo en cuenta el momento evolutivo y el desarrollo cognitivo del niño. La Psicología va a establecer qué se debe enseñar y cuándo se ha de hacer. Alejándonos de la contribución de dicha disciplina a la elaboración del currículo, incidimos en que a partir de ciertas teorías de su campo junto con el de la educación, surgen los diferentes paradigmas que van a condicionar la naturaleza del currículo así como su modo de ser (abierto, cerrado, flexible u obligatorio).

En esta línea, presentamos tres paradigmas que se apoyan en las teorías psicológicas defendidas por Piaget (1969), Paulov (1978) o Vigotski (1985): paradigma conductual, paradigma cognitivo y, por último, ecológico-contextual. Para comprender el contenido de los paradigmas previamente debemos definir dicho concepto. Para Kuhn (1962, p. 34) “paradigma es un esquema de interpretación básico que aborda supuestos teóricos generales, leyes y técnicas que adopta una comunidad concreta de científicos”. La diferencia entre paradigma y teoría curricular reside en que este segundo concepto se relaciona con la elaboración del texto curricular mientras que paradigma se vincula a los postulados que determinan una metodología concreta en el aula para el desarrollo del currículo oficial. En la *Tabla 2* se describen algunos de los rasgos definitorios que caracterizan a los paradigmas conductual, cognitivo y ecológico-contextual.

Tabla 2

*Paradigmas del currículum*

Paradigma	Teorías	Currículo	Importancia	Alumno	Profesorado	Enseñanza
Conductual	Paulov (1978) Skinner (1953) Watson (1961) Thorndike (1966)	Obligatorio Cerrado	Objetivos medibles y cuantificables.	Sujeto pasivo	Sujeto activo	Tradicional Basada en aprendizaje de contenidos.
Cognitivo	Ausuble (1976) Piaget (1969) Feuerstein (1988)	Flexible Abierto	Proceso de enseñanza-aprendizaje.	Sujeto activo	Sujeto pasivo (guía)	Desarrollo del espíritu crítico.
Ecológico-contextual	Vigotski (1985)	Flexible Abierto	Relaciones sociales.	Sujeto activo	Sujeto Activo	Entorno propicio y desarrollo relaciones sociales.

El paradigma conductual, se nutre de las teorías desarrollados por Paulov (1978), Skinner (1953), Watson (1961) y Thorndike (1996). Se basa en el principio de que el fin justifica a los medios, es decir, en el proceso de enseñanza-aprendizaje la importancia recae sobre el objetivo final. Podemos asociar este paradigma con un currículo que ha sido resultado de la influencia de los postulados de la teoría curricular técnica. Dicho paradigma se relaciona con un tipo de currículo que aporta objetivos medibles y cuantificables, dotando a su vez de un carácter de obligado cumplimiento para todo el alumnado por igual. De la aplicación de este, se desprende una enseñanza basada en aprender contenidos sin más.

Este paradigma puede ser fácilmente entendido si lo asociamos al concepto de “educación bancaria” acuñado por Freire (1975) en su obra *Pedagogía del Oprimido* publicada por primera vez en portugués en 1968. El alumnado es presentado como un recipiente vacío, que poco a poco ha de ser llenado de contenidos gracias a la labor del profesorado. La posibilidad de acción es reducida al simple hecho de recibir de manera pasiva los contenidos sin poder emitir juicio alguno de los mismos. El establecimiento de un paradigma conductual condiciona la aplicación de un método que responde a los postulados puramente conductistas a la hora de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.



En segundo lugar, el paradigma cognitivo, se basa en los postulados de teorías respaldadas por Ausuble (1976), Piaget (1969) o Feuerstein (1988). Dicho paradigma se contrapone al conductual, en la medida que el alumnado es considerado sujeto activo dentro de *su proceso* de enseñanza. Se promueve el espíritu crítico, relegando la labor por parte del profesorado a un segundo plano. El alumnado es el verdadero participante y responsable de su aprendizaje, consistiendo la labor docente en una función de transmisión de conocimientos, a la vez que es guía a lo largo del proceso de enseñanza. Esta manera de educar nos presenta un currículo abierto y flexible, donde la importancia recae en el proceso en su conjunto anteponiéndose así a los objetivos operativos y al resultado final.

Por último, el paradigma ecológico-contextual se caracteriza, al igual que el paradigma cognitivo, por corresponderse con un currículo abierto y flexible. Mencionado paradigma sigue la línea del anterior, pero debido a su fundamentación en las teorías del aprendizaje de Vigostki (1985), las relaciones sociales entre alumno-alumno y alumno-docente adquieren un papel muy importante. El entorno del alumno en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los factores más importantes, dado que entre sus postulados se establece que un ambiente propicio contribuye a que el alumnado esté más motivado y, por tanto, el aprendizaje sea mucho más rico y satisfactorio.

#### **1.4. Funciones y elementos del currículo español**

La aparición y consolidación del currículo oficial en nuestro territorio a lo largo de los años responde a la necesidad de satisfacer una serie de funciones dentro del ámbito educativo. Investigadores como Soler (1994), Coll (1987) o López (2008) establecen que el currículo oficial está destinado a cumplir una doble función. Por un lado, debe hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y, por otro, ha de funcionar como guía para orientar la práctica pedagógica dentro de las aulas. Esta doble funcionalidad se desprende del currículo oficial a partir de la información que aportan sus diferentes apartados. Ellos nos van a dar respuesta a cuatro preguntas: ¿qué enseñar?, ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar?

La primera función que da sentido al currículo es, como se ha mencionado, hacer explícitas las intenciones del sistema educativo. Gimeno (2005, p. 21) establece cuatro fines para la educación: “fundamentación de la democracia, el estímulo al

desarrollo de la personalidad, la difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general y la inserción de los sujetos en el mundo”. Dichos objetivos están planteados como el mismo autor afirma, “desde el punto de vista positivo, es decir, bajo la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y la sociedad” (Gimeno, 2005, p. 21).

Por el contrario, encontramos otros autores que muestran posturas muy opuestas a la defendida por Gimeno (2005). Prueba de ello es la reflexión acerca de las funciones del sistema educativo que nos ofrece Torres (1996), para quién estas se han de centrar en perpetuar la sociedad existente, “las funciones que se espera cumpla el sistema educativo giran en torno a la preparación de las personas más jóvenes para ser ciudadanas y ciudadanos activos, miembros solidarios y democráticos de y para una sociedad similar” (Torres, 1996, p. 24). Mientras Gimeno (2005) establece unas funciones que optan por el progreso y el avance, Torres (1996), en cambio, tiende a la estabilidad.

La función de hacer explícitas las intenciones del sistema educativo se recoge en el currículo a través de la inclusión de los contenidos de cada una de las áreas y los objetivos generales y de área. Estos elementos nos dan respuesta a la pregunta ¿qué enseñar? Los contenidos incorporados al currículo oficial son el conjunto de saberes culturales que han sido considerados esenciales y han de conocer todos los ciudadanos de una sociedad determinada. Los objetivos, a su vez, están asociados a un fin (propio de las teorías conductistas) y cumplen una doble función: “orientar el diseño de los contenidos (...) y servir de referencia para la evaluación del progreso del alumnado” (Cantón, 2011, p. 157). Son las metas educativas a alcanzar.

Dicho lo anterior, es adecuado considerar a los contenidos y a los objetivos del currículo como los poseedores de la respuesta a ¿qué enseñar? Hay que tener en cuenta, volviendo a la teoría curricular sociocrítica, que dependiendo de la economía, la política, la geografía, el momento social y otros factores que se dan en un territorio concreto, los contenidos escogidos para constituir el currículo oficial variarán y, consecuentemente, también los objetivos tanto de etapa como de las distintas áreas. También los objetivos van a determinar los mínimos a alcanzar y los contenidos van a ser el instrumento que se ha de emplear para que el alumnado alcance dichas metas.

En este contexto, se presentan las exigencias del sistema educativo, las cuales se hacen explícitas en el documento oficial que recoge el currículo nacional y responden a una de las funciones del currículo (en el caso de España). Las intenciones del sistema educativo de cada uno de los periodos escolares no son más que el conjunto de objetivos de etapa preestablecidos. Esto no es determinante para que el sistema educativo precise unas intenciones no explícitas en el currículo oficial. Desde nuestra postura, entendiendo el currículo como documento oficial, omitimos las intenciones “ocultas” a lo largo de todo nuestro estudio, a pesar de ser conocedores de la existencia tanto del currículo oculto como del nulo que se esconden tras cualquier currículo oficial.

La segunda función del currículo español consiste en ser una guía para orientar la práctica educativa. Dicha función aparece recogida en los elementos que responden a las tres últimas preguntas previamente planteadas: ¿cuándo enseñar?, ¿cómo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? A la primera de ellas, se responde a partir de la secuenciación de los contenidos que se nos presenta en el documento que recoge las enseñanzas mínimas. Cuando hablamos de secuenciación esto implica una serie lineal de diversos componentes que mantienen entre sí una ordenación específica y que a su vez encierran una cierta coherencia interna consiguiendo “un determinado efecto en su realización práctica, que es precisamente la finalidad global de la secuencia” (Gallegos, 1998, p. 294). En nuestro caso, aparecen los contenidos divididos en áreas y a su vez se procede a una distinta secuenciación en razón del documento. En España, hemos asistido a una secuenciación de los contenidos de la Educación Primaria por etapa, por ciclos o por cursos<sup>1</sup> dentro de los currículos nacionales y autonómicos. Dicha respuesta es aplicable a otros periodos educativos como educación secundaria o bachillerato.

El *cómo enseñar* se relaciona con las programaciones de aula. En ellas los contenidos y objetivos así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje se adecuan y organizan al servicio de una serie de actividades de enseñanza. Cuenta con un enfoque hacia la acción educativa propiamente dicha y es recogida en el currículo a través de la metodología y las orientaciones didácticas. Estos dos elementos condicionados por el cuándo y el qué enseñar, van a dar sentido al proceso de

---

<sup>1</sup> La secuenciación por cursos ha sido introducida por numerosas comunidades autónomas para la elaboración de sus currículos autonómicos a partir del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero.

enseñanza-aprendizaje en su totalidad. Debemos hacer mención a que la metodología y las orientaciones didácticas no siempre son desarrolladas en los currículos oficiales. Según Baelo, Arias y Madrid (2011) la metodología engloba todas las:

(...) decisiones relativas al modo de enseñar: el rol del profesores y el alumnado, el desarrollo de las tareas, su relación con las competencias, así como el tiempo y el espacio en que van a realizarse o los materiales que se van a utilizar (p. 115).

La metodología es la que da sentido al currículo y a la enseñanza en sí misma, encajando los diferentes elementos del currículo en relación con la práctica. Las orientaciones didácticas, como el mismo concepto indica, son una serie de especificaciones que marcan una serie de directrices que van a orientar y guiar el empleo de una metodología concreta u otra.

El *qué, cómo y cuándo evaluar* constituye el elemento que cierra o concluye el proceso de aprendizaje. La respuesta a estas cuestiones nos las ofrecen los criterios de evaluación. Todo currículo fija unos mínimos a alcanzar, que al igual que la mayoría de elementos aparecen divididos en áreas disciplinares y pueden ser secuenciados dentro de la etapa. Los criterios de evaluación se relacionan directamente con los objetivos, los que a su vez, como se ha mencionado anteriormente, están conectados directamente a los contenidos. De esta manera, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, junto con la metodología y las orientaciones didácticas preestablecidas constituyen una guía para la práctica docente.

A través de este análisis de las funciones del currículo oficial que se desprenden de la integración de una serie de elementos concretos, se puede observar como el diseño y el desarrollo del currículo son dos procesos paralelos muy cercanos entre sí. En palabras de Ciscar (1992, p. 18) “diseño y desarrollo del currículum son dos fases que deben ser interdependientes, cualquier innovación en una de ellas se manifestará en la otra y viceversa, convirtiéndose en un proceso “dinámico”, vivo (...), siendo la coherencia el principio básico (...)”. El desarrollo no es más que la puesta en práctica del diseño previo.

Algo similar ocurre con las funciones del currículo. El currículo debe funcionar como un intermediario que haga posible la satisfacción de la doble funcionalidad que de él se desprende: hacer posibles las intenciones del sistema educativo y ser guía

para la práctica docente. Cada una de ellas se refiere a una realidad totalmente distinta, pero al igual que diseño y desarrollo se relacionaban, lo mismo ocurre con la doble funcionalidad del currículo. Como bien expresa Coll (1987):

El currículo debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica. Es función del currículum evitar que se produzca un hiato entre los dos extremos (p. 30).



# 2

## LOS ANTECEDENTES AL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN MUSICAL EN ESPAÑA

---

El concepto de currículum, en su dimensión oficial, responde a una prescripción legislativa, a pesar de que esta no es la única acepción del término, tal y como se ha argumentado en el capítulo primero. Por otra parte, aunque dicho concepto encuentra sus raíces en la Grecia Clásica (Vergara, 2006), debido a la naturaleza del estudio que se pretende abordar se considera innecesario exponer la evolución histórica desde estos inicios. En cambio, si debemos conocer las causas que propiciaron su surgimiento en España dentro de los marcos legislativos nacionales, así como los distintos acontecimientos que han contribuido a la consolidación del currículum como un instrumento clave dentro de nuestro sistema educativo.

Para entender el porqué del currículum y su actual configuración, debemos realizar un balance histórico en lo que concierne a la obligatoriedad de la asistencia escolar, partiendo de la premisa que sin la obligatoriedad de la escuela el currículum quedaría exento de cumplimiento y consecuentemente su existencia carente de sentido. Asimismo, también se ha de profundizar en las leyes previas que determinaron el currículum tal cual hoy lo conocemos, los programas educativos promulgados con carácter oficial durante el siglo XX en nuestro país, junto a la importancia otorgada a la Educación Musical por la Institución Libre de Enseñanza o el papel de la misma en la labor culturizadora asumida por las Misiones Pedagógicas.

No debemos obviar los primeros pasos hacia un currículum prescrito propiamente dicho a través de los Cuestionarios Nacionales de 1953 y 1965 publicados en España durante la Dictadura con carácter obligatorio para los centros públicos de Instrucción

Primaria; o el papel de los Programas Renovados creados en la década de los ochenta con carácter voluntario que sirvieron, sin ninguna duda, de base para el primer currículum estatal publicado en España en 1991 al amparo del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.

### **2.1. El nacimiento de la Educación en el marco legal español**

El triunfo de los ideales de la Revolución Francesa entre los que la educación figura como un derecho (Lázaro, 1993), los postulados defendidos por el movimiento de la Ilustración en España, la realización de determinadas políticas cometidas en el siglo XVIII durante el mandato de Carlos III (Domínguez, 1990), fueron sin ninguna duda claves para que durante el siglo XIX se procediera en España a la secularización de la instrucción primaria que pasaría a ser gestionada por la esfera estatal. En este contexto, se promulga la Constitución de Cádiz de 1812 la cual, en palabras de Real (2012):

Será la base legislativa del nuevo régimen político, cristalizando en ella el pensamiento liberal que propugna el cambio de una sociedad estamental a una sociedad de clases y que delimita la división de poderes. Este pensamiento liberal tiene una inexorable influencia de la Revolución francesa, de las ideas de filósofos como Marie-Jean-Antoine Nicolas de Caritat, Marqués de Condorcet, o Charles Louis de Secondat, Barón de Montesquieu, y donde también hayamos evidentes testimonios de la Ilustración española (p. 70).

En este documento es cuando por primera vez en España aparece contenida la escolaridad como obligación desarrollada en un documento legal. Así pues, el título IX de la Constitución de 1812 establece para el Reino de España lo siguiente:

Artículo 366. En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles (1812, p. 46).

Esta obligatoriedad no se relaciona con el sentido que se le atribuye a la enseñanza primaria en la actualidad pues dicho deber aún no recaía en el Estado. En este primer momento, se establece que son los padres quienes tienen el deber de educar a sus hijos, pues los niños de edades comprendidas entre seis y nueve años debían recibir una serie de aprendizajes concretos ya fuere dentro o fuera de las aulas. Bajo el amparo de la Constitución de 1812 y apoyado en los principios de la educación



defendida por la Ilustración es elaborado el Informe Quintana en 1813 pasando al año siguiente a proyecto de ley. En palabras de Morales (2008):

En dicho informe se exponen los principios básicos de acción educativa para la enseñanza primaria, una enseñanza basada en la libertad, la igualdad, universalidad para toda la población, uniformidad en cuanto a los programas curriculares y pública, defendiendo que la educación debe estar desde el punto de vista organizativo defendida por las Cortes y no por el Gobierno (p. 42).

A pesar de los postulados básicos a favor de una educación universal y uniforme defendida tanto en la Constitución de 1812 como en el proyecto de ley creado a partir del Informe Quintana, existe una gran diferencia de la concepción de la misma en razón de género. Así pues, “la educación de la mujer se concebía de índole moral, doméstica y privada. (...) se consideraba que era suficiente con Escuelas públicas, donde se enseñará (*sic*) a las niñas a leer y escribir, y a las adultas, las labores propias de su sexo (...)” (Araque, 2009, p. 14). El Informe Quintana ve la luz a partir del Reglamento General de Instrucción Pública en 1821. Solo estuvo vigente durante un periodo de poco más de dos años durante el Trienio Liberal (1820-1823), debido a que “de 1814 a 1833, por los métodos dictatoriales de Fernando VII, se reinstauró el Antiguo Régimen en España, y (...) el plan de Quintana como otros muchos proyectos, no pudo desarrollarse más que durante un pequeño interregno” (Ruiz, 2001, p. 84).

Entre las bases generales del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 se estructura la educación en tres grados: primera enseñanza, impartida en las Escuelas de primeras letras donde se enseña al alumnado a leer y escribir, seguida de la segunda y tercera enseñanza. Asimismo, se realiza una distinción explícita entre educación pública y privada. Esta última se extiende a los tres grados educativos y “quedaba libre, sin que el Gobierno ejerciese sobre ella ninguna autoridad, con la excepción de observar la inspección, con objeto de evitar que se enseñasen doctrinas contrarias a la religión católica o a los principios contenidos en la Constitución” (Araque, 2013, p. 57).

Asimismo, el Reglamento General “estaba necesitado de una serie de disposiciones complementarias para garantizar su desarrollo y aplicación, lo que la reacción absolutista de 1823 impediría totalmente” (Puelles, 1999, p. 77). Aunque nunca llegó a aplicarse dado el lento proceso de creación e instauración del mismo, sentó las

bases de la educación liberal en España, que adaptadas al momento histórico concreto, son recuperadas y finalmente asumidas en la Ley Moyano promulgada en 1857 (Ávila, 1990).

En 1836, durante la Regencia de M<sup>a</sup> Cristina (1833-1843), se promulga el Plan General de Instrucción Pública conocido también como el Plan del Duque de Rivas. El nuevo programa educativo abarcaba los tres niveles de enseñanzas configurando la Instrucción Primaria en dos etapas (elemental y superior). La normativa reguló numerosos aspectos en materia de educación y sirvió de base para los documentos legales promulgados con posterioridad, especialmente para la elaboración de la Ley Moyano de 1857 (Real, 2012). Estuvo vigente poco más de una semana tras la sublevación militar que tuvo lugar en La Granja de San Ildefonso el 12 de agosto de dicho año, que exigió a la regente la reinstauración de la Constitución de 1812, así como el establecimiento de un gobierno liberal progresista. La Real Orden de 4 de septiembre de 1836 pone fin al Plan del Duque de Rivas.

Tras la promulgación de la Constitución de 1837 y con un gobierno moderado en el poder, en 1838 el Marqués de Someruelos promueve la elaboración de dos proyectos educativos para regular de un modo separado, por una parte, la Instrucción Primaria y, por otra, la Secundaria y Superior. Así pues, el 21 de julio de 1838 se presenta el Plan de Instrucción Primaria influenciado por los principios y postulados de base desarrollados en el Plan del Duque de Rivas.

Con el inicio de la designada como década moderada (1844-1856), se promulga una nueva constitución y seguidamente un plan de estudios afina los ideales de la misma. La Constitución surge “sin el apoyo e incluso con la hostilidad del partido progresista, que desde entonces se propuso derogarla por la vía de la insurrección popular o del pronunciamiento militar. Sus propósitos se hicieron realidad de 1854 a 1856” (Varela, 2003, p. 36). En este marco de inestabilidad política expresada por la oposición, se elabora el Plan Pidal publicado en el Real Decreto de 17 de septiembre de 1945 “preocupándose únicamente de lo que aquellos consideraban como propia de las clases dirigentes: la media y la universitaria” (Ruiz, 2001, p. 85). “Como característica general, resaltar que la educación deja de ser gratuita y para toda la población” (Morales, 2008, p. 43). “No obstante, y dejando a salvo algunos excesos,

el plan no hacía sino recoger la organización centralizada que los planes anteriores habían ya realizado” (Puelles, 1999, p. 113).

El fin de la década moderada, el inicio del bienio liberal representado por la figura de O'Donnell (1854-1856) seguido del bienio moderado tras ser sustituido este por Narváez en 1856, conlleva que Isabel II autorice al gobierno a elaborar una nueva Ley de Instrucción Pública que contemple como bases: la división de la enseñanza pública y privada y su categorización en primera, segunda y superior; la uniformidad de los libros; la financiación de los centros; la gratuidad y obligatoriedad de la Primera Enseñanza; la titulación del profesorado; el jefe superior de la Instrucción Pública que fuese a su vez el Ministro de Fomento; la creación de un Consejo de Instrucción Pública y un Consejo universitario; y la ampliación de las bibliotecas, archivos y museos (Medina, 2011).

En este contexto, se promulga el 9 de septiembre de 1857 la conocida como Ley Moyano que estará vigente hasta 1970. Esta configura el sistema educativo español estableciendo la obligatoriedad y gratuidad de la educación para los niños de entre seis a nueve años. La Primera Enseñanza se vertebra en dos etapas: elemental y obligatoria (6-9 años) y superior y optativa (9-12 años)<sup>2</sup>. A su vez, señala una serie de contenidos mínimos y básicos que deben adquirir todos los menores con edades comprendidas entre seis y nueve años orientados al aprendizaje de la lectura, la escritura, la doctrina cristiana, conocimientos básicos de Geografía y la iniciación a la gramática y aritmética, “y si el maestro o maestra tenían la preparación adecuada y suficientes recursos, a ciertas nociones de industria, comercio y agricultura, sustituidas para las niñas por labores propias de su sexo” (Puelles, 1999, p. 421). La diferenciación de contenidos para dicha etapa por razón de sexo seguirá estando presente en España, incluso un siglo después, como se observa tanto en los Cuestionarios Nacionales de 1953 como en los de 1965.

Durante la vigencia de la Ley Moyano se establece una directriz que señala la necesidad de establecer unos contenidos comunes a enseñar a todos los menores españoles en edad de escolarización obligatoria. Esta normativa tiene como objetivo

---

<sup>2</sup> El segundo periodo de carácter optativo se articulaba en catorce asignaturas que representan el “enciclopedismo reinante del bachillerato” al tener el alumnado que cursar todas ellas en solo cuatro cursos escolares (Ruiz, 2001, pp. 87-88).

“garantizar la uniformidad de los contenidos impartidos en las escuelas, la enseñanza debía llevarse a cabo por medio de libros señalados por el gobierno” (Egido, 1995, p. 80). Rodeada de polémica durante la vigencia de la ley Moyano, esta norma fue eliminada en determinados periodos históricos por ser considerada un atentado contra la libertad de enseñanza.

La crítica y la poca aceptación hacia dicho postulado no se debe solo a un factor ideológico defendido fuertemente por la izquierda, sino que junto con este sector, la mayoría de docentes también se posicionaron en contra de asumir dicha normativa por otros motivos. Gran parte del profesorado elaboraba sus propios libros manuscritos los cuales vendían a su alumnado pudiendo así obtener una remuneración extra que le permitiera poder subsistir económicamente dado el bajo salario del profesorado de la época.

La ley Moyano y su tarea de escolarización obligatoria durante el siglo XIX se vio reducida a meras aspiraciones teóricas, no cumpliéndose en la práctica las exigencias legales propuesta. Muestra de ello se aprecia en el Código Civil de 1888 donde aún la tarea alfabetizadora sigue recayendo en los padres o tutores aunque la educación que estos debían ofrecer a sus hijos o a los menores que estuvieran bajo su tutela variaba en función del nivel adquisitivo de la familia. Sin embargo, debemos incidir en que este postulado solamente contribuiría a la reproducción de las clases sociales pues aquel alumnado proveniente de familias con un nivel socioeconómico mayor recibiría por ley una educación de un nivel superior a aquellos cuya posición fuera más baja.

No debemos olvidar el momento socioeconómico y cultural existente en España durante la segunda mitad del XIX que también ralentizó el éxito del proceso de escolarización obligatoria. La crisis existente, la sociedad rural, al igual que las grandes desigualdades sociales que definen el final de este siglo dificultan la institucionalización de la escolarización obligatoria. Esto no quiere decir que la Ley Moyano deba verse como un fracaso. Su promulgación marca un inicio que junto con el Regeneracionismo Crítico de finales del siglo XIX, diferente “al Regeneracionismo conservador de la revolución desde arriba” (Negrín, 2011, p. 354), representado por personalidades tan significativas en la historia de nuestro país

como Giner de los Ríos, Mallada o Unamuno, será el punto de partida para abordar con éxito la completa escolarización durante el siglo XX.

El comienzo del nuevo siglo arranca con grandes novedades en el campo de la Educación Primaria. La creación del Ministerio de Instrucción Pública a la cabeza del murciano Antonio García Alix el treinta de marzo de 1900 fue un hecho decisivo hacia la consolidación de “ese proceso irreversible de la estatalización de la enseñanza” (Ávila, 2011, p. 440). García Alix inicia un proyecto de ley que conlleva la reformulación de todos los grados que conformaban el sistema educativo dotándole de mayor sentido y unidad en cuanto a conjunto. “El proyecto de ley no prosperó, pero fue Romanones quien lo hizo suyo con una serie de retoques lo mantuvo y lo sacó a la luz” (Ávila, 2011, p. 441). Cabe indicar que respetó casi completamente el plan de García Alix, “(...) excepto la nueva organización escolar que pretendió dar a los institutos y el carácter voluntario que dio a la asignatura de religión” (Puelles, 2000, p. 13).

Ambos estaban de acuerdo en que un cambio de la instrucción primaria debía ir acompañado necesariamente de una modificación de los planes de estudios de los futuros docentes<sup>3</sup>. Se publica en este momento el Real Decreto de 6 de julio de 1900 que desarrolla el Reglamento Orgánico de primera enseñanza. Una mejora de la formación del profesorado consecuentemente generaría una mejora de la práctica educativa a nivel de aula. Así pues, las áreas disciplinares a impartir a los futuros docentes en las Escuelas Normales pasan a ser: Castellano, Geografía e Historia de España, Aritmética, Geometría, Física, Química, Historia Natural, Dibujo, Religión, Pedagogía y Derecho y Legislación Escolar.

Las áreas disciplinares a impartir en las escuelas de primeras letras que inicialmente se habían establecido con la promulgación de la ley Moyano se amplían en este momento con la mejora de la formación de los docentes. En 1901 se incorporan las áreas de geografía e historia, ciencias naturales y dibujo. Esta ampliación era como numerosos aspectos de la ley, de carácter teórico y en muchos centros escolares no

---

<sup>3</sup> “(...), el plan suponía la supresión de las Escuelas Normales Elementales y también la desaparición del título de Maestro Normal, manteniendo, sólo los títulos Elemental y Superior. Para estudiar la carrera de maestro Elemental que se integraba en los nuevos institutos Generales y Técnicos, se exigía tener dieciséis años cumplidos, superar el examen de ingreso en el Instituto y aprobar las asignaturas comprendidas en los tres años académicos previstos, seguidos de una reválida. La posesión de este título daba acceso a los Estudios de maestro Superior que se componía de dos años de estudios más una reválida” (Molero, 2000, p. 61).

llegaron a implantarse las nuevas áreas, pasando a denominarse dichos centros como escuelas incompletas (Ossenbach, 1991). Junto a estas se comienzan a crear, en mayor número, escuelas graduadas frente a las unitarias donde un solo maestro “enseñaba a un grupo de alumnos de edades y conocimientos muy variados en un mismo local” (Ossenbach, 1991, p. 384). Para la Instrucción Primaria “supuso, además una completa reorganización curricular, un aumento importante de la escolarización obligatoria (antes, de 6 a 9 años; ahora, de 6 a 12)” (Molero, 2000, p. 63).

Por último, en relación con el Plan Romanones debemos mencionar uno de sus grandes logros en relación con la estatalización de la enseñanza. El salario de los maestros había estado a cargo de los gobiernos municipales hasta esta fecha lo cual provocaba que las partidas económicas destinadas a la financiación de los costes salariales del profesorado fueran muy bajas. Gracias al Real Decreto, el pago de los docentes pasa a ser asumido por el gobierno estatal, hecho que conlleva una mejora en relación con la remuneración salarial de este sector y, por tanto, un llamamiento a la sociedad para interesarse por esta profesión, la cual no había contado con ningún tipo de prestigio social hasta principios del siglo XX.

Durante este primer tercio del siglo también se sucede una gran novedad en cuanto a la escolarización obligatoria. Erróneamente se asocia la ampliación del rango de edad de seis a doce años para el periodo obligatorio de escolaridad como un logro de la primera ley educativa franquista, pero “con bastante anterioridad a la Ley del 45 se estableció la ampliación de la escuela obligatoria hasta los 12 años (en 1909)” (Egido, 1995, p. 79). Aunque se produce una ampliación de la edad obligatoria, la escolarización no se hace efectiva, pues aún en el inicio de la década de los cuarenta las tasas de analfabetos en España se mantienen en torno a un 33,70% (Guzmán, 1955).

## **2.2. La Institución Libre de Enseñanza y la música**

Podemos afirmar que la Ley Moyano contribuyó a la difusión de unos contenidos mínimos para todos los escolares que estuvieran en edad obligatoria de recibir una enseñanza primaria y básica. En cambio, fue la Institución Libre de Enseñanza (ILE), creada el 29 de octubre de 1876, la impulsora de promover los beneficios de incluir actividades y contenidos relacionados con el área de Educación Musical en los

distintos niveles educativos en su tarea de proporcionar al alumnado una formación integral, entendida como “una formación de hombres y mujeres en el sentido más amplio y alejado del concepto de instrucción, donde la educación integral atiende a todas las dimensiones humanas (corporal, intelectual, moral y estética)” (Payá, 2007, p. 19).

La ILE nace influida por las experiencias previas realizadas en el Colegio Internacional ubicado en Madrid bajo la dirección de Nicolás Salmerón. La fundación de ambas instituciones fue posible gracias al artículo 24 de la Constitución Española por el que se fija que “todo español podrá fundar y mantener establecimientos de instrucción o de educación, sin previa licencia, salva la inspección de la autoridad competente por razones de higiene y moralidad” (Constitución Española, 1869, pp. 12-13). La constitución amparaba la creación de la institución que junto con la libertad de enseñanza eran los mínimos necesarios para poder desarrollar su ideario.

La Institución Libre de Enseñanza aboga por una educación donde la influencia por parte de la iglesia católica no tiene cabida. Y no solo pretende dejar a un lado a la iglesia católica pues como gran novedad “se proclama autónoma del Estado cuya vida ha de ser regida por los implicados en ella, especialmente el profesorado y el alumnado” (Delgado, 2015, p. 31). Aunque debemos señalar que las aspiraciones de la ILE, representadas por Francisco Giner de los Ríos, ansiaban un proyecto mucho más ambicioso: “soñaban con convertir a nuestro país en uno de los pueblos más libres y más cultos de Europa” (Domínguez, 2008, p. 273).

La ILE no surge en sus inicios como un centro de estudios destinado a la impartición de las enseñanzas primarias. En un primer momento se crea como “un centro de estudios de cultura general (o de segunda enseñanza) y profesionales y, segundo, (*sic*) un centro de estudios superiores científicos” (Porto, 2011, p. 398). Al ponerse en marcha la institución, se detecta que los alumnos que inician la segunda enseñanza acarrean serías carencias educativas cuyas causas se desprenden de una mala formación primaria. Este hecho propicia que la ILE comience a impartir los niveles de enseñanza primaria el curso escolar 1878/79 y, posteriormente, en 1885 se añade la etapa parvularia.

La ILE es la primera institución educativa española que entre sus enseñanzas imparte contenidos relacionados con la formación estética, entre los que figuran algunos propios de la Educación Musical. Giner de los Ríos y posteriormente Manuel Bartolomé Cossío (quién representará a las Misiones Pedagógicas) muestran una postura de gran aprobación hacia la educación cultural en todas sus facetas y la necesidad de ser desarrollada en los procesos de enseñanza del alumnado. Debido al exilio y a los momentos críticos que vivió la ILE, no hay constancia de un gran número de textos escritos sobre la relación de la institución con la música, pero gracias a la tradición oral y a la actual recuperación de textos es más que obvia la presencia de contenidos de música en las enseñanzas impartidas por la institución.

Las enseñanzas musicales son en su mayoría actividades de canto, donde en un primer lugar “se cantan canciones populares extranjeras como la Berceuse francesa, y otras cuya letra bien pudiera corresponder a Giner de los Ríos y a D. Gabriel Rodríguez” (Garrido y Pinto, 1996, p. 161). El repertorio se amplía paulatinamente con canciones típicas del folclore de las diferentes regiones españolas. La enseñanza de estas canciones condicionó el destino de muchas colonias de verano, en las que cuando caía la noche, el coro compuesto por el alumnado entonaba su repertorio. La enseñanza de contenidos musicales dentro de la ILE no es más que otro reflejo del postulado esencial de su ideario: la formación integral del hombre.

A pesar de sus ideales, la ILE “se trataba de un proyecto elitista y privado” (Delgado, 2015, p. 32). Según Ruiz (1993, p. 812) tuvo como objetivo “buscar la armonía, la convivencia, en todas las esferas de la actividad del hombre y en toda la humanidad”. Gracias a ella la Educación Musical surge como una “candidata” a formar parte de las materias disciplinares que podrían ocupar un lugar en las obligatorias a nivel nacional en un futuro. Y así fue, el Proyecto de Bases de la Enseñanza Primaria y Segunda Enseñanza de 1932 alude a la música en Primaria como “una actividad higiénica y educativa” y aparece en la Segunda Enseñanza “como una enseñanza complementaria junto a la taquigrafía y mecanografía” (Martos, 2013, p. 46).

### **2.3. Las Misiones Pedagógicas en la II República y la música**

Con la llegada de la Segunda República (1931), surge en España la necesidad de un cambio radical en numerosos aspectos, entre ellos el educativo. Según Puelles (2002, p. 262) no se puede negar el “ambicioso proyecto de reforma del sistema educativo,



reforma en la que laten los viejos principios del liberalismo español, la moderna pedagogía de los institucionalistas y las ideas educativas del socialismo histórico”. El gobierno republicano, durante su breve vigencia, atacó diversos problemas educativos que se arrastraban desde décadas atrás y se contraponían a los ideales libertarios: el bilingüismo en Cataluña, la democratización de la enseñanza, la supresión de la obligatoriedad de la enseñanza de la religión, reducir el acusado déficit de las escuelas públicas, aumentar el salario a los docentes y sustituir el sistema de oposiciones (Domínguez, 2008, pp. 274-275).

Otro de los grandes problemas en este periodo era la alta tasa de analfabetismo existente, siendo en las zonas rurales más acusada. Las Misiones Pedagógicas adquieren a partir de 1931 un papel esencial en la tarea de culturizar a la población de dichas zonas. El fracaso de esta labor a lo largo de las tres primeras décadas del siglo XX se debió a dos causas esenciales: “la precaria situación económica (...) y el de los continuos cambios políticos, que traían como consecuencia una abundante legislación, (...) que no llegaba a convertirse en realidad y en lugar de dar soluciones, más bien, creaba confusiones” (Canes, 1993, p. 149).

Es indiscutible la influencia que la Institución Libre de Enseñanza ejerció sobre la labor de las Misiones Pedagógicas. Profesionales que forman parte de la ILE en su época de mayor esplendor y repercusión se unen posteriormente al equipo que conformaría las Misiones Pedagógicas. Ejemplo de ello es el caso de Don Eduardo Martínez Torner, quién durante la década de los años veinte dirigió el coro de la ILE y a partir de 1933, ocupó el mismo puesto en el coro-teatro de las Misiones.

El patronato de las Misiones Pedagógicas es creado por Decreto el 29 de mayo de 1931, siendo presidente del mismo Manuel Bartolomé Cossío. Su objetivo se estipula en el artículo número uno por el cual las Misiones tienen como finalidad “difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en las aldeas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural” (Decreto de 29 de mayo, 1931, p. 1034). Con ellas se pretendían cubrir las necesidades culturales de la población rural que “se encontraba al margen y en cierto sentido excluida de los beneficios de la cultura” (Sánchez, 2013, p. 3).

El fin de las Misiones no reside en una simple culturización de la población rural, entendiendo esta labor como un proceso de trasladar una serie de conocimientos

básicos para reducir el índice de analfabetismo y de este modo dejar de considerar “incultos” a este sector de la población. Según Gimeno (2011, p. 166), el propósito de las Misiones iba un paso más allá: “pretendía despertar el interés de la población por la lectura y la cultura y crear así un hábito que se mantuviese firme al término de las misiones”. Por ende, las misiones se adaptaban a la población y sus gustos, variando los contenidos trabajados en las diversas poblaciones de manera que más que ser un proceso de transmisión cultural se fuera desarrollado el gusto por aprender.

Para la actividad de las Misiones Pedagógicas se crean una gran variedad de servicios culturales. Entre ellos, el servicio de biblioteca ambulante y permanente, de museo, sesiones cinematográficas, de teatro y, como es obvio, musicales. En relación con los servicios relacionados con la música, se debe incidir en la importancia del coro-teatro dirigido por Eduardo Martínez Torner y en las sesiones donde se realizan audiciones comentadas de diferentes obras tanto cultas como populares. Para Canes (1993, p. 150), se llevaron a cabo “las sesiones musicales de coros y pequeñas orquestas, y audiciones por radio y discos seleccionados (...) para que el pueblo participe en el goce y las emociones estéticas”.

Las sesiones de audición se adaptan a su público, dependiendo de los oyentes. Las actividades con menores se realizan en la escuela, mientras que los adultos podían unirse a la actividad de escucha cuando no debían realizar otras labores, siendo los días festivos y las noches cuando se contaba con una mayor audiencia. Son muchas las obras escuchadas de canto gregoriano o lírica regional española, así como obras maestras de compositores como Mozart, Beethoven, Schubert, Wagner o Debussy, entre otros (Guerra, 2008). Gracias a los textos que recogen la memoria del Patronato es sabido que ante la música culta los oyentes se mostraban reticentes en un principio pero tras la escucha reiterada de las obras acabaron disfrutando de las mismas.

Dada la naturaleza itinerante que define a las misiones, una vez finalizadas las sesiones, se dejaba un gramófono y una serie de discos para que el pueblo siguiera beneficiándose de este servicio. Los discos, al igual que con los libros provenientes del servicio de biblioteca, eran renovados al tiempo. Así, los oyentes se cultivaban en diferentes géneros, pudiendo ampliar su repertorio conocido. Como curiosidad, en los días festivos los aldeanos que no contaban en su población con gramófono, solían

andar varios kilómetros para asistir a las sesiones musicales que se celebraban en lugares cercanos.

Dentro del servicio musical, encontramos el coro-teatro itinerante, donde más de treinta mil espectadores pudieron disfrutar del mismo. El teatro y el canto se aunaron en representaciones, donde el canto, acompañado de una gran labor escénica, contribuyó al desarrollo estético de la población rural. Como la sede del coro-teatro se encontraba en Madrid, las actuaciones tenían lugar en los alrededores de la provincia. Gracias al Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (1933), podemos conocer qué cantos se llevaban a cabo en dichas actuaciones: cantos de tradición nacional, tan conocidos como el *Romance del Conde Olinos* o la *Cantiga de Serrana del Arcipreste de Hita*.

Puesto de manifiesto lo anterior, podemos afirmar que el nacimiento de la educación musical en la educación española se ve influida en gran medida por la Institución Libre de Enseñanza surgida a finales del siglo XIX y sirviendo esta primera como plataforma, por las Misiones Pedagógicas y su labor durante la II República, con especial atención a las sesiones de audiciones comentadas realizadas en las escuelas. En palabras de Martos (2013, p. 45): “La llegada de la II República española traerá un halo de esperanza y renovación al plano educativo-musical”. Si bien, fue mayor la contribución realizada a la Educación Musical fuera de las aulas que dentro de ellas.

Tras el estallido de la Guerra Civil Española, la ILE suspendió su tarea educativa y finalizado el conflicto “el nuevo gobierno declaró la proscripción de la Institución, con confiscación de todos sus bienes” (Felipe, 2014, p. 65). A pesar de ello, los institucionalistas exiliados continuaron con la labor de la institución fuera de España. Las Misiones Pedagógicas se verán truncadas en 1939, con la instauración de la dictadura militar del General Francisco Franco. Durante los tres años que duró la Guerra Civil Española (1936-1939), el Patronato de las Misiones luchó por seguir cumpliendo su labor educativa en territorio republicano hasta la instauración finalmente del gobierno dictatorial.

#### **2.4. El Franquismo y la Educación Musical: de la ley de 1945 a la ley de 1970**

Instaurado en 1939 el gobierno franquista se inicia una remodelación del sistema no solo político, sino también educativo. El cambio llega oficialmente en 1945, bajo la

promulgación de la ley de 17 de julio por la cual se establece para España un sistema educativo basado en *la nación, el catolicismo y la familia*. El cambio educativo está justificado y es considerado necesario, tras “la última victoria contra el materialismo ateo” (Ley 17 de julio de 1945, p. 385) como señala la ley. En su prólogo se hace una seria crítica a la Ilustración, el racionalismo y a la etapa escolar republicana, obviando los grandes logros educativos que durante la II República se alcanzaron como la reducción del analfabetismo<sup>4</sup>. Como la propia Ley (Ley de 17 de julio, 1945) indica:

La etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la Escuela a una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en un campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica (pp. 385-386).

Por tanto, iniciado el cambio educativo se reestructura la Enseñanza Primaria en cuatro periodos en función del rango de edad del alumnado. El primero de ellos, nominado maternal y parvularios es el que agrupa a todos los menores de seis años. En segundo, encontramos el ciclo elemental que comprende al alumnado entre seis y diez. El ciclo de perfeccionamiento es el último que se relaciona con la educación obligatoria dado que incluye al alumnado de rango de edad entre diez y doce años. Para finalizar, se constituye un ciclo de iniciación profesional de los doce a los catorce años de carácter voluntario.

Con esta ley, los principios libertarios conseguidos se truncan a su vez que la libertad de enseñanza de la que gozaban los docentes se ve abolida a través del derecho otorgado a la iglesia, por la que desempeña una labor de “vigilancia e inspección de toda enseñanza en los centros públicos y privados de este grado” (Ley de 17 de julio, 1945, p. 387). Es en este contexto donde surge el primer vestigio de lo que entendemos por currículo en nuestros días, a pesar de no ser promulgado bajo dicha nominación. El 6 de febrero de 1953 se publica una Orden Ministerial que desarrolla los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria, los cuales “regirán, a partir de su publicación, las actividades didácticas de las escuelas primarias, siendo

---

<sup>4</sup> Durante la II República se contribuyó a reducir la tasa de analfabetos en España situándola así en un 23% de la población. Esta acción supuso la reducción de un 10 % respecto a la década anterior (Vilanova y Moreno, 1992).

obligatorios para las oficiales y orientadores para las privadas” (Cuestionarios Nacionales, 1953, p. 5).

#### **2.4.1. Los Cuestionarios Nacionales de 1953**

La función orientadora de los Cuestionarios Nacionales para los centros privados, se debe a que el primer requisito legal para fundar una escuela privada era tener “una conducta religiosa y moral intachable en la persona individual que dirija la Escuela u orientación del mismo carácter en la colectividad que la sostenga” (Ley de 17 de julio, 1945, p. 392). De este modo, era evidente que dicha libertad no le causaría al gobierno problema alguno en primera instancia, dado que las instituciones privadas serían afines al régimen y, por lo tanto, no era necesario un control ideológico a las mismas.

Los docentes de las escuelas públicas debían basarse íntegramente en los Cuestionarios Nacionales, no solo en relación con los contenidos sino también en las pautas metodológicas estipuladas. En relación con el profesorado, desarrollarían su labor docente en centros donde el alumnado fuera del mismo sexo que el profesorado. La coeducación de sexos en las aulas no tuvo cabida en este periodo porque el sistema apostaba “contra un igualitarismo didáctico, y en general, educativo, que pugna con la Naturaleza” (Cuestionarios Nacionales, 1953, pp. 14-15). Excepcionalmente, se podrían configurar escuelas mixtas por escasez de alumnado o por imposibilidad de desplazamiento a escuelas de su propio sexo.

Esta educación diferenciada también afectó a las áreas disciplinares a impartir. Existieron áreas comunes, áreas diferentes en función del sexo y, por último, la misma área pero con diferentes contenidos y metodología para niños y niñas. Las áreas comunes se correspondieron con lengua española, matemáticas, formación del espíritu nacional, religión o Educación Física. En función del sexo, se crearon áreas exclusivas para los centros de féminas donde asignaturas como el programa de iniciación para el hogar o la economía doméstica adquirieron un papel importante. Respecto a la Educación Musical, ésta fue un área con diferentes contenidos y denominación distinta en razón del sexo del alumnado.

Los contenidos musicales fueron recogidos para el alumnado masculino dentro del Cuestionario de Canto frente al Programa de Música para las Escuelas de niñas. Los

contenidos a trabajar así como la metodología diferían mucho uno de otro, al igual que el desarrollo del texto contenido en cada uno de los Cuestionarios. Ambos programas aparecen divididos en tres periodos pero la denominación de los mismos es diferente para uno y otro sexo. El programa para las niñas marcaba una etapa de enseñanza elemental, un segundo periodo de perfeccionamiento y un último de iniciación profesional. Mientras que la estructura para el programa de canto masculino aparecía dividido en función de la edad: niños de seis a ocho años, de nueve a once y de doce a catorce.

El programa femenino se centra en la formación coral a lo largo de los tres periodos educativos. Podemos decir que se lleva a cabo una formación basada en responder a clichés propios de lo que debía ser una buena mujer en la época. Por ello, el canto se orienta a realizar dicha actividad lo más naturalmente posible, sin gritar, desarrollando el gusto por la “buena canción” (Cuestionarios Nacionales, 1953). Entre las canciones se incluyen romances, himnos, melodías religiosas y cantos de cuna, entre otros. Algunas de las que conforman este repertorio son: correspondiente al periodo de enseñanza elemental *En el balcón de Palacio* y *Margarita va por agua*, del grado de perfeccionamiento el *Ave María* y *En pie Flechas de España*; y, por último, del grado iniciación profesional el romance de *El Conde Olinos* y el *Villancico del vestido* (Cuestionarios Nacionales, 1953).

En relación con los contenidos musicales para las niñas explícitamente solo se propone trabajar el canto. El movimiento, la instrumentación o el lenguaje musical no estuvieron presentes en estos Cuestionarios ya fuere por el ideario vigente de la época o por considerarlos inadecuados para la mujer. Solamente, encontramos una pequeña reseña al lenguaje musical en el periodo de iniciación profesional, estableciendo que “si es posible, en este grado se iniciará ligeros y elementales conocimientos de solfeo, clave de sol, las notas, las figuras y compases elementales” (Cuestionarios Nacionales, 1953, p. 96). Por otra parte, los aspectos musicales relacionados con la danza y el movimiento se desarrollaron en el área de Educación Física, pero supeditada a fines deportivos.

Los contenidos musicales para niñas se contraponen a los masculinos los cuales se centran, junto con el canto, en aspectos propios del lenguaje musical. En el nivel más elemental se proponen una serie de experiencias relacionadas con los aspectos más

básicos del lenguaje musical como el pulso, el ritmo y el compás. Además, las orientaciones metodológicas son muy diferentes para uno y otro sexo. La metodología basada en trabajar aspectos estéticos con las niñas difiere de la de los niños, centrada en desarrollar y darle a conocer nociones básicas de lenguaje musical como, por ejemplo: “el profesor empleará la escala diatónica en do mayor (...)” con los alumnos de seis a ocho años (Cuestionarios Nacionales, 1953, p. 142).

Los ejercicios de canto vinculados al aprendizaje del lenguaje musical adquieren una mayor presencia en los dos últimos niveles: “Practicarán ejercicios en segundas, terceras, cuartas, sextas y octavas en movimiento ascendente y descendente” (Niños de nueve a once años) o “El profesor explicará la diferencia que existe entre el modo mayor y menor, practicará la escala diatónica en do menor (...) (Niños de doce a catorce años) (Cuestionarios Nacionales, 1953, p. 143).

De igual modo, las canciones fijadas y de obligada enseñanza para los niños no son similares a las de las niñas. En el nivel más elemental para el alumnado masculino se incluyen canciones patrióticas como el *Himno Nacional*, *Flecha Imperial* o *Cara al Sol* (Cuestionarios Nacionales, 1953). En el programa de canto femenino solo hay una inclusión en el último periodo de canto en latín, mientras que la iniciación a cantos religiosos en dicha lengua se inicia en el segundo nivel en el programa masculino. Todos estos aspectos no dejan de ser claras evidencias del rechazo al igualitarismo didáctico perseguido por el gobierno y enunciado de manera explícita en el prólogo de los Cuestionarios Nacionales (1953):

Hasta aquí la escuela de niñas era una especie de calco en los propósitos, las actividades y anhelos de la escuela de niños (...). Debemos desvelarnos por hacer una escuela netamente femenina, en la que las facetas encaminadas a la formación específica de la futura mujer dejen de ser algo yuxtapuesto a un cuerpo de tareas idénticas al que llevan a cabo las escuelas de chicos (pp. 14-15).

Por último, la Educación Musical estuvo presente en otra área dentro de los Cuestionarios Nacionales de 1953: Formación del Espíritu Nacional. En este programa la inclusión de cantos patrióticos ocupa un lugar esencial para favorecer el adoctrinamiento del alumnado. El uso de los mismos se encuentran desde el periodo elemental donde textualmente aparece recogido: “Himno Nacional y cantos nacionales. Aprendizaje y estimación” (Cuestionarios Nacionales, 1953, p. 83). Los

cantos nacionales se realizaban a diario en todas las escuelas de manera grupal a lo largo de toda la vigencia del gobierno franquista.

Los Cuestionarios Nacionales de 1953 no tuvieron una gran aceptación por parte del profesorado. Entre las causas se encuentra que es en este momento cuando se lleva a cabo una estipulación, por la vía legal, de *qué y cómo* se ha de enseñar en las aulas de enseñanza primaria junto a una gran vigilancia de la actividad docente. A pesar del descontento por parte del profesorado, los cuestionarios fueron implantados, gracias al gran control ideológico existente por parte del gobierno y de la iglesia sobre el personal docente. Esta orden estuvo vigente hasta 1965, momento en el cual se publica una nueva revisión de los Cuestionarios Nacionales, los cuales aparecen con una estructura diferente y con cambios significativos en el área de Educación Musical, entre otras novedades.

#### **2.4.2. Los Cuestionarios Nacionales de 1965**

El 8 de julio de 1965 se aprobó por una orden dispositiva los nuevos Cuestionarios Nacionales por los cuales se regiría la enseñanza primaria a partir de “primero de septiembre de 1966 para los cursos 1º a 4º y en septiembre de 1967 para los cursos 5º a 8º” (Cuestionarios Nacionales, 1965, p. 3). Este cambio se debe, entre otras causas, a la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta los 14 años que se establece en 1964, debiendo fijar unos contenidos básicos para este nuevo periodo de obligado cumplimiento. Frecuentemente se asocia la ampliación a los catorce años de edad del periodo obligatorio de escolaridad a la Ley General de Educación de 1970, pero esto no es más que un error recurrente, dado que este proceso se inicia seis años antes de la promulgación de la nueva ley que cambiaría el sistema educativo.

Entre las áreas recogidas en estos Cuestionarios se hace de nuevo la distinción de contenidos dentro de una misma área en función del sexo (Educación Cívico Social y Educación Física) y la incorporación de áreas exclusivas para un sexo (Enseñanzas de Hogar). Entre las novedades que nos ofrece el nuevo programa, encontramos la eliminación del área de Formación del Espíritu Nacional así como la inclusión de un área denominada Expresión Artística. Dentro de la misma se desarrollan contenidos



de dibujo y pintura, música y canto y manualizaciones<sup>5</sup>, de igual aplicación para todo el alumnado, sin distinción por razón de sexo.

La Educación Musical que en los Cuestionarios Nacionales de 1953 contaba con un alto protagonismo en virtud del desarrollo de sus contenidos en función de los tres periodos escolares estipulados, así como el desdoble del programa en función del sexo, sufre un cambio radical en 1965. Todas las áreas incluidas cuentan con una introducción que justifica su presencia en el marco de la enseñanza primaria, seguida de una secuenciación por cursos (ocho) de los contenidos que se han de trabajar. El área de Educación Artística aparece con unas breves reseñas que desarrollan a su vez de manera muy escueta las facetas a trabajar en cada una de las disciplinas incluidas en la misma.

Por primera vez, la Educación Musical deja de concebirse como un área de conocimiento propio para constituirse como una disciplina que junto con la educación plástica y las manualizaciones configuran el área de Educación Artística. Este hecho supuso romper con la concepción de que la Educación Musical goza de un código disciplinar y un desarrollo propio dentro de la historia de la Educación Española. Los logros y el prestigio que se le había otorgado gracias a la ILE y que se mantuvo durante la vigencia de los Cuestionarios Nacionales de 1953 se desvanecieron, pues esa concepción de la Educación musical dentro del área de Educación Artística se mantiene a la fecha.

Por otra parte, entre los contenidos a trabajar se incorporan en su mayoría aquellos relacionados con el canto y la audición a lo largo de toda la etapa junto con propuestas destinadas a nociones básicas de lenguaje musical. Los contenidos asociados a la instrumentación, la danza y el movimiento no tienen cabida en esta disciplina aunque algunos relacionados con la danza son incluidos en el área de Educación Física. Obviamente, dado el estereotipo del hombre en esta década y la asociación de la danza a una actividad netamente femenina, el programa de Educación física masculino solo hace uso de la danza como un medio para lograr objetivos de naturaleza deportiva evitando cualquier connotación estética.

---

<sup>5</sup> El término *manualizaciones* fue introducido en los Cuestionarios Nacionales de 1965 para hacer referencia a la sección de la Educación Plástica y Visual destinada a la creación de manualidades (Cuestionarios Nacionales, 1965).

Los nuevos Cuestionarios Nacionales de 1965 estarán vigentes hasta 1970, año en el que se promulga la Ley General de Educación. A partir de esta fecha, el sistema educativo es reconfigurado a través de una nueva manera de hacer educación, que responde a las necesidades del franquismo tardío. A pesar de los diversos programas de estudios desarrollados desde la promulgación de la ley Moyano, esta junto con la ley de 1945 han sido las únicas macroreformas que han provocado un cambio total del sistema educativo. Esta situación se debió al ir y venir de gobiernos de escasa duración en el poder, a finales del XIX y principios XX, siendo a su vez uno de los motivos que justifican la perduración de ambos sistemas educativos a lo largo del tiempo.

Con la derogación de la ley de 1945 y la promulgación de la Ley General de 1970, la educación sufre cambios significativos de diversa índole como, por ejemplo, la coeducación de ambos sexos en el aula. Con la muerte de Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975, se pone fin a una dictadura de treinta seis años de vigencia. Los tres años siguientes fueron los que abarcan el periodo conocido como *Transición Española*, años en los que se intentó configurar un nuevo modelo de estado acorde al momento político, económico y social que España estaba viviendo, el conocido Estado de las Autonomías. Los poderes preautonómicos fueron otorgados a principios de 1978 a Cataluña y País Vasco y cedidos a otras once “comunidades” en octubre del mismo año.

El fin de la dictadura, el inicio de un Estado democrático, la aprobación de la Constitución de 1978, la configuración del país en diecisiete comunidades autónomas (1979-1983) y el desarrollo económico existente son algunos de los factores que propician los cambios educativos que se sucederán a partir de las dos últimas décadas del siglo XX. Los ochenta, a nivel educativo, podríamos definirlos como la etapa de transición entre la configuración de un sistema educativo basado en programas de contenidos y el momento donde surge el currículo oficial, tal y como lo conocemos hoy en día, incluyendo no solo los contenidos a trabajar sino también los objetivos a alcanzar y los criterios a tener en cuenta a la hora de evaluar.

### **2.4.3. Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)**

La ley de 1970 supone un cambio en la estructuración y la ordenación de todos los niveles educativos. Desde la ley Moyano no había sido promulgada en España ninguna ley que modificase completamente todo el marco educativo. Cabe señalar que en 1945, la Educación Primaria había sido reestructurada de acuerdo a los principios básicos sobre los cuales se alzaban los ideales del nacionalismo español. La publicación de la ley se vio propiciada por las modificaciones realizadas en los sistemas educativos de los países colindantes. España no podía quedarse relegada en materia de educación “y era fundamental no perder ese tren” (Sánchez, 2004, p. 163), de manera que cambia su sistema por completo.

La ley de 1970, significaba, en palabras de Lozano (1995, p. 264) “el intento de introducir definitivamente la educación moderna en España”. Para ello, el gobierno pretendía dotar a la enseñanza primaria, nominada a partir de este momento como Educación General Básica, de una nueva estructura. De este modo, la etapa cubriría las necesidades educativas del alumnado entre seis y catorce años, franja de edad que se relacionaba con el periodo de obligada escolarización para los mismos. A su vez, se creaba un bachillerato cuya finalidad era la preparación previa para la entrada en la universidad, la cual sería una de las grandes benefactoras de esta reforma, al ampliar la oferta de titulaciones para este nivel educativo, aunque fue “una Educación Profesional destinada a los fracasados del sistema” (Lozano, 1995, p. 264).

El desarrollo de esta ley se contradecía en gran medida con el momento existente en el país. La ley estaba dotada de un “espíritu democrático y participativo hacia la educación en general, (...) aunque solo fuera como declaración de intenciones” (Lorenzo, 2003, p. 19). Como en la introducción de la ley se manifiesta, contraponiéndose a los fines de la Ley Moyano, ahora obsoletos: “los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza” (Ley 14/1970, 1970, p. 12525).

La idea de la democratización de la educación convive en esta ley con el carácter integrador de la misma. Entre los fines figura “la formación humana integral, el

desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad” (ley 14/1970, 1970, p. 12527). Dicha finalidad se contraponen con los promulgados bajo el mismo gobierno en 1945 en relación con la enseñanza primaria. Esta ley no hace más que poner de manifiesto la necesidad de adaptación del gobierno franquista al momento social en el que se encontraba, como ella misma desarrolla, “a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual, profundamente dinámica” (ley 14/1970, 1970, p. 12526).

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa fijaba para la etapa de la Educación General Básica el desarrollo de ocho cursos escolares que abarcaría al alumnado con edades comprendidas entre los seis y los trece años. A su vez, se propone una primera<sup>6</sup> división en dos ciclos para dicha etapa: primer ciclo que comprende de los seis a los diez años y el segundo de los once a los trece. Esta división será modificada en 1981 con el inicio del desarrollo de los Programas Renovados que divide la etapa en tres ciclos: ciclo inicial, medio y superior.

Con la promulgación de la ley de 1970, también conocida como la Ley Villar, se publican una serie de Orientaciones Pedagógicas cuya finalidad era servir de guía al profesorado para desarrollar su labor educativa. El nuevo sistema educativo, según la Orden de 2 de diciembre de 1970 (p. 19966) necesitaba “la experimentación previa a la total implantación de las nuevas enseñanzas previstas en la Ley General de Educación” dado que muchas de las nuevas innovaciones exigían “una cuidadosa investigación, experimentación y evaluación de los resultados”. Aunque sentaron las bases de los Programas Renovados, las orientaciones “presentaban determinadas deficiencias” (Programas Renovados, 1987, p. 7). Responder a las necesidades de dichas carencias fue el objetivo de los Programas Renovados. El carácter exclusivamente orientativo, los objetivos y contenidos formulados de manera muy amplia y general, así como la falta de instrumentos de apoyo para el profesorado fueron las causas del vago éxito de las Orientaciones Pedagógicas.

Las orientaciones pedagógicas fueron aprobadas por dos Órdenes Ministeriales. Mientras que la del 2 de diciembre de 1970 determinaba las pautas para la primera etapa de la Educación General Básica, la Orden de 6 de agosto de 1971 lo hacía para

---

<sup>6</sup> La Ley de Educación de 1945 no propuso en ningún momento una división por ciclos o etapas de la Educación Primaria. Fue a través de los Cuestionarios Nacionales de 1953 cuando se establece para algunas áreas una división en tres ciclos: inicial, perfeccionamiento e iniciación profesional.

la segunda. Estas fueron “modificadas posteriormente en aspectos parciales relativos a la Educación ética y cívica, Educación vial y Lengua inglesa, así como por la incorporación de las Lenguas españolas distintas del castellano” (Real Decreto 89/1981, 1981, p. 1096).

Las áreas de conocimiento para la Educación General Básica variaban en función del ciclo. Es en este momento cuando la distinción de áreas por razón de sexo es abolida. Aun así cabe señalar que en el artículo 17 de la ley se incluye que: “Los programas y orientaciones pedagógicos serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizados de acuerdo con el sexo” (Ley 14/1970, 1970, p. 12529). Dicha especificación no se tuvo en cuenta por parte del profesorado ya que el inicio de la coeducación de sexos en el mismo aula complicaba dicha tarea. La coeducación de sexos no se hizo efectiva desde el momento de la promulgación de la ley sino que fue un proceso paulatino de adaptación.

### **2.5. Las enseñanzas mínimas de la década de los 80 y los Programas Renovados**

La década de los ochenta se iniciaba con una reconfiguración de la Educación General Básica. El Real Decreto 89/1981 de 9 de enero establece una propuesta en dos etapas. La primera de ellas comprende a su vez el ciclo inicial (1º y 2º curso) y medio (3º, 4º y 5º). La segunda, definida por el ciclo superior, agrupa a los cursos de 6º, 7º y 8º, cuya superación supondría la obtención del *Título de Graduado Escolar*. En la misma norma se señala que, en relación con las antiguas orientaciones pedagógicas que regían la etapa y la experiencia obtenida de la aplicación de las mismas, “tras el progreso científico-pedagógico acontecido en estos años y las importantes transformaciones experimentadas en España aconsejaban una profunda revisión de la ordenación para adecuarla a las nuevas necesidades y condiciones de la época actual” (Real Decreto 89/1981, 1981, p. 1384).

Durante los primeros años de la década, se promulgan una serie de documentos legales que recogen las enseñanzas mínimas para el marco nacional con el fin de “garantizar a todos los niños españoles una base cultural homogénea que puede ser ampliada y diversificada de acuerdo con las características propias de cada región o nacionalidad” (Real decreto 89/1981, 1981, p. 1384). En este contexto se publica la Orden de 17 de enero de 1981 por la que se regulan las enseñanzas de Educación

Preescolar y del Ciclo Inicial de la Educación General Básica, el Real Decreto 710/1982 de 12 de febrero por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica y, por último, el Real Decreto 3087/1982 de 12 de noviembre por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Cabe indicar, que este último fue paralizado y en su lugar se reimplantaron nuevamente las Orientaciones pedagógicas de los setenta dado que no se tenía “una completa y detallada evaluación de los resultados de la implantación de las enseñanzas mínimas de los dos primeros ciclos de la Educación General Básica” (Real Decreto 807/1983 de 18 de marzo, 1983, p. 8389).

Cada una de las normas recoge una serie de contenidos mínimos agrupados en áreas disciplinares que han de ser impartidos en todo el territorio nacional. En el anexo de los mismos se indica el horario mínimo que han de ocupar. A su vez, establecen que “la distribución de las restantes horas lectivas será fijada por Orden del Ministerio de Educación y Ciencia” (Real Decreto 710/1982, 1982, p. 9586), aunque podrá seguir una propuesta diferente aquellos “centros situados en los territorios de las Comunidades Autónomas que tengan según su estatuto atribuidas las correspondientes competencias educativas” (Real Decreto 710/1982, 1982, p. 9586). Como dato, se le asigna al área de Educación Artística para el ciclo inicial tres horas semanales, más que a Educación Física o Enseñanza Religiosa o Ética.

De los tres documentos que presentan las enseñanzas mínimas para cada uno de los ciclos de la Educación General Básica, solo la Orden de 17 de enero de 1981 por la que se establecen las enseñanzas mínimas para el ciclo de parvularios y el ciclo inicial desarrollan dentro de sí el área de Educación Artística. La disciplina recoge tanto contenidos de Educación Plástica como de Educación Musical de una manera claramente diferenciada. La propuesta de contenidos para la Educación Musical se divide en tres bloques temáticos: 1. *Formación rítmica*, 2. *Educación vocal* y 3. *Educación auditiva*, con ocho, tres y cuatro contenidos, respectivamente.

Junto a estas enseñanzas mínimas, en la década de los ochenta se elaboran también los Programas Renovados a modo de guía para el profesorado y con carácter meramente orientador. Fueron desarrollados tras la promulgación del Real Decreto que reestructuró la organización de la Educación General Básica. A diferencia de las normas que fijaron las enseñanzas mínimas publicadas en el Boletín Oficial del

Estado, los Programas Renovados incluían la Educación Artística entre las áreas de conocimiento contempladas para todos los ciclos.

Cada una de las áreas de conocimiento incluidas en los Programas Renovados se acompaña de una justificación de la presencia de las mismas en la etapa. A su vez, se proponen una serie de bloques temáticos, al igual que los de las enseñanzas mínimas, y se fija para cada uno de los bloques una serie de objetivos relacionados con actividades de aprendizaje. Aunque no se hace mención a contenidos ni a criterios de evaluación, es obvio que a cada una de las actividades, de manera implícita, se le asocie un contenido a trabajar (Figura 4). A su vez, el criterio de evaluación, establecido por el docente, será necesario para valorar si se ha alcanzado o no el objetivo preestablecido.

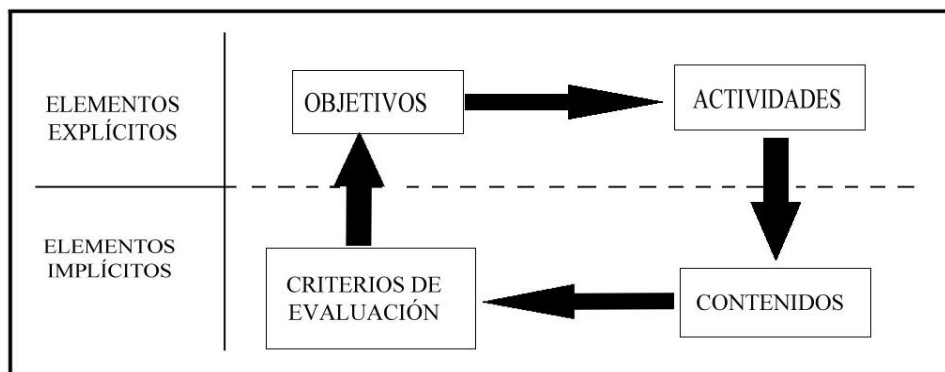


Figura 4. Elementos explícitos e implícitos en los Programas Renovados.

Dentro del área de Educación Artística para cada uno de los ciclos se establece una pequeña justificación del valor de la disciplina en la etapa. En este documento, la Educación Artística aúna la enseñanza del lenguaje plástico y musical. Aunque se plantean conjuntamente, cada uno de ellos cuenta con un desarrollo independiente compartiendo solo el título del área. Tanto para Educación Musical como Educación Plástica se establecen una serie de bloques de diferente temática que agrupa a su vez a los objetivos y actividades relacionados con la misma. La temática de las actividades a desarrollar varía en función del ciclo propuesto, encontrándose el número mayor de bloques en el ciclo medio y en el superior.

Para el ciclo inicial se establecen tres bloques temáticos: *Formación Rítmica*, *Formación Vocal* y *Formación Auditiva* (Programas Renovados, 1987) que coinciden a su vez con los fijados en la Orden de 17 de enero de 1981. En el ciclo medio, encontramos el bloque de *Expresión y Comunicación a través de la Música*, *la Música Tradicional y Colectiva*, *Fuentes de Sonido y Comportamiento del Sonido en el Lenguaje Musical* (Programas Renovados, 1981). Por último, los bloques para el ciclo superior son: *Expresión y Comunicación a través de la Música*, *la Música Tradicional y Colectiva*, *Fuentes del Sonido y Agrupaciones de Voces e Instrumentos más generalizados*, *Percepción de los Elementos Constitutivos de la Música* y *la Música en la Sociedad Actual* (Programas Renovados, 1981).

Al igual que el número de actividades propuestas para los ciclos superiores es mayor respecto al inicial, la complejidad de las mismas también aumenta. Debemos señalar que existe una correlación entre las actividades de los diferentes ciclos con el objetivo de adquirir un determinado conocimiento a lo largo de toda la etapa mientras que se perfecciona el mismo. En estos programas, junto al canto, la audición y el lenguaje musical, se proponen una serie de contenidos relacionados con la música y el movimiento y con la improvisación y la creación musical en sus diferentes facetas. Por primera vez se formulan los contenidos orientados al conocimiento de la música y el movimiento dentro de la propia área de Educación Musical frente a la concepción de los mismos en los propios de Educación Física, tal y como se realiza en los Cuestionarios Nacionales.

A pesar de la relevancia otorgada a la música, “las buenas intenciones plasmadas en el Boletín Oficial de Estado no tuvieron reflejo alguno en la realidad de los centros escolares” (Lorenzo, 2003, p. 20). El Bachillerato es la etapa en la que la Educación Musical adquiere más consideración, a pesar de ser considerada una asignatura de fácil superación e impartida por profesorado no especialista. Gran parte de la ausencia de la Educación Musical en las aulas se debió a la escasa formación musical del profesorado en todas las etapas, debido a que aún no existía ningún tipo de especialidad universitaria relacionada con la disciplina.

Fue a partir del curso escolar 1984/85 cuando los estudiantes que finalizan los estudios superiores en los conservatorios se equiparan a licenciados universitarios. Así pues, el profesorado de música de la etapa de Bachillerato se considera un



verdadero especialista en la materia. Esta premisa contribuyó al aumento del prestigio de la música como área de conocimiento en las aulas, momento que llegará a alcanzar su punto álgido en 1990 con la creación en las universidades de la especialidad en Educación Musical para el diplomado en Educación Primaria y la impartición de esta materia en los centros educativos por maestros especializados. Tal como se recoge en el artículo 16 de la ley: “la enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidos por maestros con la especialización correspondiente” (Ley Orgánica 1/1990, 1990, p. 28931). En relación con la creación de la especialidad, López y De Moya (2015) señalan en su estudio comparativo bajo el título *La música en las escuelas europeas. Situación actual de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros de la Unión Europea* que los docentes especialistas en Educación Musical en teoría:

tienen mejor preparación que los denominados Generalistas, por lo que la enseñanza musical que reciben los alumnos en Educación Primaria de los países con profesorado Especialista, es más completa que la ofrecida tanto en los países con profesorado Generalista como por los países en los que se da el denominado Sistema Mixto (p. 248).

A modo de conclusión, no podemos afirmar que la creación del currículum para la Educación Primaria en España y la incorporación de la Educación Musical como materia de obligado cumplimiento es meramente un logro aportado por la LOGSE. Fue necesario más de un siglo de reformas educativas, de labores realizadas por instituciones privadas como la ILE o estatales como las Misiones Pedagógicas –que revalorizaron la importancia de la Educación Musical como esencial para una formación integral-, así como la elaboración de documentos que rigiesen los contenidos a impartir en las aulas –como los Cuestionarios Nacionales cometidos durante el gobierno franquistas- o las enseñanzas mínimas de la década de los ochenta junto a los Programas Renovados con carácter voluntario, para propiciar en España el momento para la promulgación de un currículum nacional de obligado cumplimiento para la Educación Primaria que contuviera elementos relacionados con el aprendizaje de la Educación Musical.





## **CURRÍCULO Y EDUCACIÓN MUSICAL EN EL CONTEXTO NACIONAL**

---

La realidad del currículo así como su elaboración es concebida por gran número de docentes como una experiencia ajena a ellos. Los programas son prescritos por otros y el único papel del profesorado consiste en implantarlo en el aula durante un periodo de tiempo determinado hasta el momento de su derogación. Esta idea se asocia con el tipo de docente que aborda el currículo a partir de un estilo técnico, desde donde “el qué hacer no es cosa suya, le viene dado (...). El debate sobre la calidad del sistema educativo le resulta, sino ajeno, sí lo suficientemente complejo en apariencia como para no abordarlo” (Trillo, 1994, p. 70).

El currículo oficial es sometido a debate desde que surge una nueva ley de educación hasta el momento de la promulgación de las enseñanzas mínimas por real decreto. La experiencia nos permite afirmar que una vez promulgado el currículum, la reflexión sobre el mismo deja de tener cabida, dotándole a su vez de un carácter estable. Pero sí algo es sabido, y los hechos acontecidos durante la democracia española son reflejo de ello, es que un currículo ni es fijo ni es inamovible sino que goza de una naturaleza dinámica y cambiante. En la Tabla 3 se recogen las diferentes leyes educativas y sus respectivos currículums nacionales vinculados para la Educación Primaria promulgados en España desde que a principios de la década de los noventa se adoptase este modo de concebir y legislar el sistema educativo.

Tabla 3

*Cronología de leyes educativas y currículums*

Ley educativa			Currículo oficial	
Siglas	Fecha	Documento	Fecha	Documento
<b>LOGSE</b>	3 de octubre de 1990	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo	14 de junio de 1991	Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria
<b>LOCE</b>	23 de diciembre de 2002	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación	27 de junio de 2003	Real Decreto 830/2003, de 27 de junio por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria
<b>LOE</b>	3 de mayo de 2006	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	7 de diciembre de 2006	Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria
<b>LOMCE</b>	9 de diciembre de 2013	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa	28 de febrero de 2014	Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Debemos reflexionar y ser conscientes, que al igual que la sociedad cambia, y con ella el sistema económico, político y social, también lo hace el sistema educativo con el fin de poder ir adaptándose a las necesidades educativas reales del momento. Con lo anterior queremos manifestar que una variación en el sistema educativo nunca debe estar ligada a una razón de naturaleza únicamente política. Esta relación no es más que el reflejo de la evolución histórica del currículo en España donde los cambios políticos siempre han llevado consigo un cambio del sistema educativo y, consecuentemente, la implantación de un nuevo currículo.

Esta realidad, junto con la historia española en materia curricular en el marco de la Educación Primaria, nos ayuda a afirmar con una mayor solidez el carácter cambiante del currículo y a romper con la concepción de que este goza de una naturaleza fija e inmutable. Así pues, en relación con el carácter dinámico del currículo, Gimeno (2010) indica que:

El currículo real es una posibilidad entre otras alternativas. El que esté vigente en un momento dado no le resta su condición de ser un producto contingente, que podría haberlo sido de otra manera, que puede serlo ahora y en un futuro (p. 29).

### **3.1. La ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio**

El 3 de octubre de 1990, gobernando el partido socialista y siendo presidente Felipe González Márquez, se promulga en España la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que supuso una macrorreforma que modificó la estructura y organización del sistema educativo en su totalidad. Este se correspondía con el instaurado durante el franquismo tardío a través de la Ley de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa “una ley innovadora y modernizadora, tanto como podía serlo en el seno de un régimen autoritario” (Puelles, 2010, p. 143). La ley, instaurada bajo la dictadura no respondía ya a las exigencias y necesidades de la España democrática de principio de los noventa.

El fin de la dictadura, los años de transición, más de una década de democracia parlamentaria, así como los avances económicos y sociales impulsados por la nueva sociedad labraron que este fuera el momento idóneo para acometer un cambio educativo de esta magnitud. Los resultados obtenidos en la cámara legislativa durante la votación para la aprobación de la LOGSE avalan la gran aceptación que obtuvo el nuevo sistema educativo. La LOGSE ha sido en la historia de la educación española la ley que ha contado con un mayor número de votos a favor para su promulgación (198) (de hecho, el apoyo obtenido casi triplicó a los votos en contra). Este apoyo se logró gracias al debate al que fue sometido el proyecto de ley generado, que culminó con el consenso de la mayoría de sectores vinculados al sistema educativo. En una entrevista a Alfredo Pérez Rubalcaba, ministro de Educación y Ciencia en 1990, el momento de la promulgación de la LOGSE declaró que:

Fue una ley, cierto, que un sector de la derecha rechazó, pero la LOGSE llevó la firma de numerosas instituciones y colectivos: la Conferencia Episcopal, la Federación Religiosa de la Enseñanza, las Confederaciones de Centros de Alumnos... Es decir, incluso las asociaciones privadas, el sector privado de los sindicatos también firmó aquella ley (Iglesias, 2003, pp. 656- 657).

La LOGSE fue el producto final de una ley premeditada. Una macrorreforma como la que supuso la LOGSE conllevó una modificación de la estructura y organización del sistema educativo “sin alterar lo que de hecho acontece en las instituciones educativas y, sobre todo en las aulas” (Viñao, 2006, p. 85). Con ello queremos

señalar que cualquier ley educativa puede suponer un cambio del sistema, pero no lleva implícita una modificación de la cultura escolar y, menos aún, si para su elaboración no se ha contado con una gran participación del profesorado (Escudero, 1990).

Entre las novedades aportadas por la LOGSE, la ampliación del rango de edad para la escolarización obligatoria fue una de las más controvertidas. A partir de 1990 abarca de los seis a los dieciséis años, edad que se ha mantenido hasta la fecha. La nueva franja estipulada provocó una reestructuración de los distintos periodos educativos. Se crea, por consiguiente, una primera etapa de Educación Primaria (6 a 12 años) y otra segunda de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12 a 16 años). Derivado de la nueva estructura, el Bachillerato se vio reducido a dos años y dejó de ser común para configurarse en varias especialidades. Aun así, mantuvo su carácter preparatorio de acceso a la Universidad y estudios superiores atribuido por la ley de 1970.

La implantación de la LOGSE se realizó de manera paulatina e incluso son muchos los que calificaron su calendario de lento. Este hecho lo avala el dato de que en el momento de la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) algunas etapas acababan de iniciarse. Comenzó a aplicarse durante el curso escolar 1992-1993 en Educación Infantil y este mismo año también se implanta el nuevo sistema educativo en el primer ciclo de Educación Primaria, en el 93-94 el segundo y, por último, el tercer ciclo arrancó para el curso escolar 94-95 (Muñoz-Reprizo et al., 1995).

Entre los objetivos principales de la LOGSE figura la apuesta por una formación integral. El propio texto de la ley recoge que “el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad” (Ley Orgánica 1/1990, 1990, p. 28297). Hablar de formación integral supone dotar de la misma importancia a cada una de las áreas de conocimiento a desarrollar y, por tanto, entre ellas a la Educación Musical.

Los fines perseguidos con el cambio de ley, enunciados en el preámbulo de la misma, mostraban el papel que iba a ocupar la formación musical en el sistema educativo. De los siete fines propuestos fácilmente se podía contribuir a cuatro de

ellos a través de la práctica de la Educación Musical: “el pleno desarrollo de la personalidad”; “la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos”; “la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural” o “la preparación para participar activamente en la vida social y cultural” (Ley Orgánica 1/1990, 1990, p. 28930).

Se pretendió una formación integral, pero a su vez de calidad para todos, es decir, donde el principio de igualdad ocupase un lugar similar al principio de calidad educativa. Para asegurarlos, junto con la ampliación del rango de edad, se promovió la idea de comprensividad y la necesidad de ofrecer una formación general de carácter universal que incrementara el capital cultural de toda la población. Esta última idea fue la que impulsó a las autoridades competentes a proceder a la promulgación de un documento que contuviese las enseñanzas mínimas y comunes de la educación obligatoria para todo el territorio español. Sobre este postulado surge el currículum oficial en España.

En este contexto, el 14 de junio de 1991 se promulga el Real Decreto 1006/1991, por el que se establecen las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria. Este documento fue el primer currículo para esta etapa publicado en nuestro país con esa nominación. El currículo aparece definido en la ley orgánica como “el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente” (Ley Orgánica 1/1990, 1990, p. 28930).

Esta concepción de enseñanzas mínimas que aparece por primera vez para la Educación Primaria en 1991 va a ser una de las novedades incorporadas en el marco legal de la LOGSE que ha llegado a nuestros días. Al mismo tiempo, el gobierno nacional concedió a las comunidades autónomas con competencias educativas plenas, la potestad de elaborar su propio currículo a partir del nacional. Para ello, debían cumplir un porcentaje mínimo de asimilación del currículo nacional en sus autonómicos. De este modo, las comunidades autónomas podían hacer uso de su potestad legislativa para adaptarlo a sus necesidades. Dicha propuesta se mantuvo en los currículos de la LOCE y LOE pero no en el de la LOMCE. Se estableció que:

Los contenidos básicos de la enseñanzas mínimas, en ningún caso requerirán más del 55 por ciento de los horarios escolares para las comunidades autónomas que tengan lengua oficial distinta del castellano, y del 65 por ciento para aquellas que no la tengan (Ley Orgánica 1/1990, 1990, p. 28930).

La promulgación de este primer currículo no dio lugar a un currículo por comunidad autónoma. A principios de los noventa, no todas las comunidades tenían competencias educativas plenas. En palabras de Pérez, Ramírez y Souto (1997, p. 17): “La estructura del Estado de las Autonomías ha dado lugar a la aparición de ocho currículos diferentes, pues en la mitad de los años noventa de este siglo XX existían siete comunidades autónomas con competencias plenas en educación”. Las siete comunidades con poder legislativo que les permitió elaborar su currículo a partir del Real Decreto 1006/1991 fueron: Andalucía, Canarias, Cataluña, Galicia, Navarra, País Vasco y Valencia.

El resto de comunidades autónomas constituían lo que “en aquellos momentos se denominaba «Territorio MEC», esto es, Comunidades Autónomas que aún no tenían las transferencias en educación” (Martín, 2006, p. 33) y, por tanto, eran gestionadas “fundamentalmente por el Ministerio de Educación y Ciencia: Aragón, Asturias, Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia” (MEC, 1992, p. 36). A las diez comunidades autónomas que configuraron el territorio MEC durante este periodo se les atribuyó competencias en materia de educación a través de la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Las comunidades autónomas así como sus respectivos currículos se han dispuesto según dos criterios de ordenación. En primer lugar, se sitúan las comunidades autónomas de acuerdo a las fechas a las que se les otorgó competencias plenas en educación. Dado que con Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre transfieren las competencias a las Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución, esto supuso la transferencia simultánea a diez de ellas. Esta realidad nos lleva a aplicar el segundo criterio propuesto, tomando como referencia el establecido en el Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, por el que se aprueba el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado por el que el orden que prevalece se debe a la antigüedad de la publicación oficial del correspondiente Estatuto de Autonomía. Finalmente la disposición es la siguiente: País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía, Valencia, Canarias, Navarra, Asturias, Cantabria, La Rioja, Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid, Castilla y León y por último, se incorporan los documentos destinados a los Territorios de ámbito de gestión del MEC elaborados por el Gobierno Nacional.



Se transfiere a las Comunidades Autónomas de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León la competencia de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que conforme el apartado 1 del artículo 81 de la misma lo desarrollen y sin perjuicio de las facultades que atribuye al Estado el número 30 del apartado 1 del artículo 149 y de la Alta Inspección para su cumplimiento y garantía (1992, p. 43866).

“La dilatada transferencia de competencias plenas en educación a las comunidades autónomas a lo largo de veinte años (desde 1980 a 1999)” (Velaz, Blanco y Manzano, 2012, p. 241) provocó que cada una de las comunidades autónomas sufriera una evolución distinta en materia curricular. En la Tabla 4 y Figura 5 se recogen los documentos y las fechas por la que se transfiere a cada una de las comunidades autónomas competencias plenas en educación.

Tabla 4

*Traspaso de competencias en materia de educación a las comunidades autónomas*

<b>Comunidad autónoma</b>	<b>Fecha</b>	<b>Rango y título del documento</b>
<b>País Vasco</b>	26 de septiembre de 1980	Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspasos de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza.
<b>Cataluña</b>	3 de octubre de 1980	Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña en materia de enseñanza
<b>Galicia</b>	24 de julio de 1982	Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación.
<b>Andalucía</b>	29 de diciembre de 1982	Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación.
<b>Valencia</b>	28 de julio de 1983	Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Valenciana en materia de educación.
<b>Canarias</b>	28 de julio de 1983	Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación.
<b>Navarra</b>	31 de agosto de 1990	Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanza no universitaria.
<b>Principado de Asturias</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Cantabria</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>La Rioja</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.

<b>Región de Murcia</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Aragón</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Castilla-La Mancha</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Extremadura</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Islas Baleares</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Madrid</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.
<b>Castilla y León</b>	23 de diciembre de 1992	Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución.

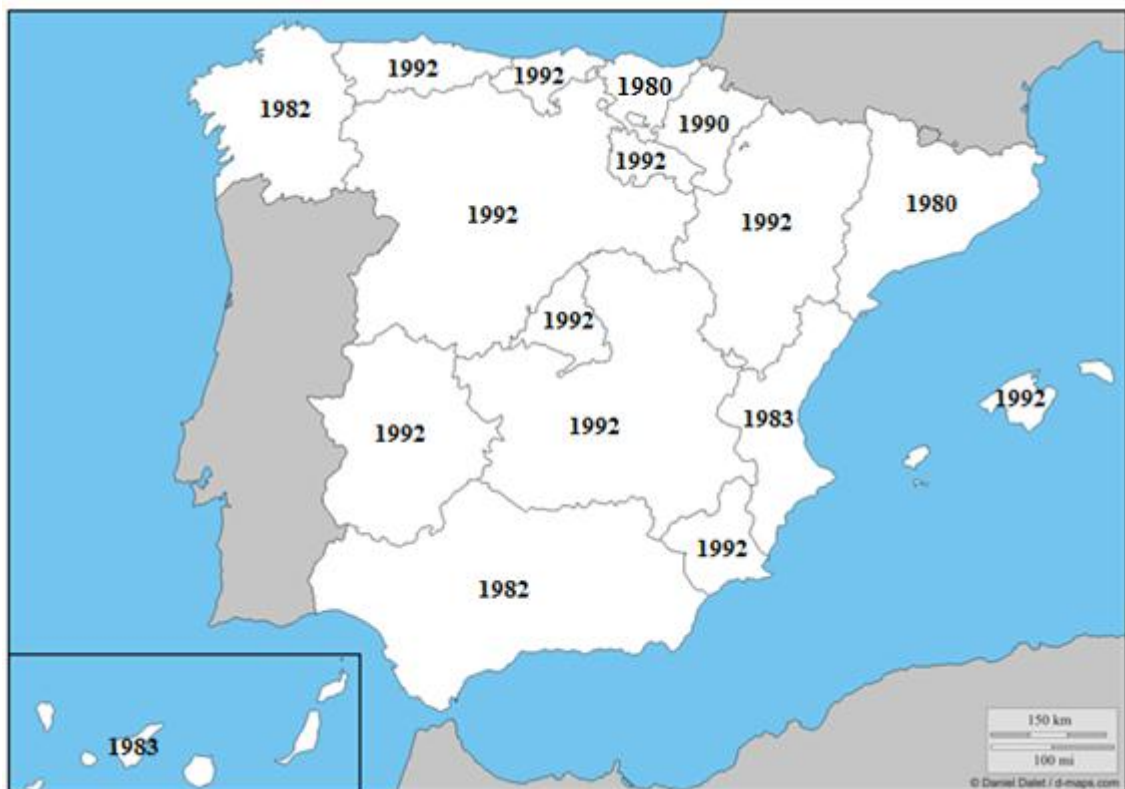


Figura 5. Comunidades autónomas y año de traspaso de competencias educativas.

A pesar de que fueron transferidas competencias plenas en educación a todas las comunidades autónomas en el periodo de vigencia de la LOGSE, aquellas a las que se les concedieron después de la promulgación de la nueva ley de educación así

como del Real Decreto 1006/1991 no procedieron a la elaboración de un currículo autonómico propio. Se tuvo que esperar a la derogación de la misma y a la instauración de la siguiente ley educativa (LOCE) para que las diecisiete comunidades autónomas hicieran acopio de su potestad legislativa y crearan sus propios currículos para la enseñanza primaria.

El Real Decreto 1006/1991 incluye para cada área disciplinar una introducción a la misma, los objetivos generales de área que se han de haber superado al finalizar la etapa, los contenidos agrupados en bloques temáticos y categorizados en conceptos, procedimientos y actitudes y, por último, los criterios de evaluación<sup>8</sup>. El documento desarrolla las áreas en orden alfabético: Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua Castellana y Literatura para las comunidades con lengua oficial distinta al castellano, Lenguas Extranjeras y Lenguas Extranjeras para las comunidades con idioma oficial distinta al castellano y Matemáticas.

Aunque Educación Musical no se configura como un área propia, sus elementos aparecen conjuntamente con los de Educación Plástica y Dramatización dentro del área de Educación Artística. Este hecho supuso un duro golpe al código disciplinar del área de Educación Musical en Primaria. El código disciplinar es definido por Cuesta (2002, p. 29) como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza (...)” de una determinada área dentro del marco escolar. Asimismo, Aisenstein (2010, p. 150) lo concibe como la “tradición social configurada históricamente y compuesta por un conjunto de valores, saberes y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina” concreta. En el Real Decreto 1006/1991, la configuración conjunta y la distinción poco clara entre los elementos que correspondían a una y otra disciplina contribuyeron a la pérdida de identidad de la Educación Musical como disciplina propia y, por tanto, un retroceso respecto a lo que se había logrado en los Cuestionarios Nacionales.

---

<sup>8</sup> Los criterios de evaluación fueron incorporados por primera vez en el Real Decreto 1006/1991. Este elemento del currículum se ha mantenido con posterioridad en los diferentes currículos nacionales y autonómicos como uno de los elementos fundamentales que configuran los currículos para la Educación Primaria en España.

En la introducción al área se establece que tanto “música, plástica y dramatización constituyen ámbitos artísticos bien diferenciados, ámbitos que también en la práctica deberían diferenciarse” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 9). A pesar de esta premisa, el documento continua justificando la decisión de que aparezcan las tres disciplinas en el mismo área por “razones curriculares, siendo la principal en esta etapa que la educación ha de ser predominantemente globalizada” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 9). Su unión se debe a que las tres contribuyen “al desarrollo de las capacidades necesarias para la realización de dos procesos básicos: el de la percepción de representaciones plásticas, musicales y dramáticas, y el de expresión de sentimientos e ideas, a través de esos mismos medios” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 8).

Seguidamente, en la propia introducción, se procede a la separación de los tres ámbitos artísticos realizando unas pequeñas reflexiones acerca de su presencia en la Educación Primaria y la importancia de las mismas para desarrollar determinadas aptitudes y competencias en el alumnado. Esta ruptura frente a la mención explícita de la necesidad de presentar el área de un modo globalizado sólo produce una contrariedad entre las intenciones pretendidas y lo que realmente se va a realizar. No debemos olvidar que el currículo tiene entre sus funciones la de ser guía para el profesorado y la separación explícita de los ámbitos artísticos en algunos de los elementos desarrollados no favorece al logro efectivo del desarrollo de la Educación Artística de un modo globalizado en las aulas.

Tras la introducción, se enuncian once objetivos generales de área que el alumnado debe haber alcanzado al finalizar la etapa para poder promocionar a la siguiente. Estos son desarrollados de un modo abierto y con un nivel de concreción bajo, incluyendo aspectos de los tres ámbitos artísticos. Muestra de ello son: “Comprender las posibilidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento con elementos de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego” o “Utilizar la voz y el propio cuerpo como instrumento de representación y comunicación plástica, musical y dramática y contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con los otros” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 10).

En cuanto a los contenidos, estos son agrupados en ocho bloques temáticos y suponen el primer elemento que permite distinguir entre aquellos que podemos definir como propios de la disciplina musical frente a los del resto de ámbitos artísticos: Educación Plástica y Dramatización. Así pues, el bloque 1. *La imagen y la forma*; 2. *La Elaboración de Composiciones plásticas e imágenes*; y 3. *La composición plástica y visual: elementos formales*, reúnen y dividen en función del tópico que enuncian en su título a los contenidos propios de la Educación Plástica y Visual.

El bloque 4. *Canto, expresión vocal e instrumentación*; 5. *Lenguaje musical*; y 6. *Lenguaje corporal*, incorporan contenidos de Educación Musical. Debe mencionarse que el último contempla a su vez contenidos relacionados con el conocimiento del lenguaje dramático. Así pues, en los tres bloques se abordan propuestas relacionadas con cinco disciplinas musicales. El cuarto bloque estipula aquellos relacionados con el canto y la instrumentación, el quinto con el lenguaje musical y audición, mientras que el sexto establece los de danza y movimiento, junto a otros relacionados con la dramatización. Así pues, algunos contenidos del bloque 6. *Lenguaje Corporal* pueden trabajarse desde diferentes lenguajes artísticos. Ejemplos que ilustran dicha premisa son: “El movimiento expresivo: pantomima, expresión corporal y danza” (*concepto*), “Improvisación sobre el espacio, el tiempo y los estados anímicos” (*procedimiento*) o “Desinhibición y espontaneidad de gestos y movimientos” (*actitud*) (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 12).

El bloque 7. *El Juego Dramático* engloba los contenidos de dramatización y, por último, el bloque 8. *Artes y Cultura* incluye las propuestas relacionadas con la actividad cultural relacionadas con todos los lenguajes artísticos que conforman en área. La asistencia a espectáculos, conciertos, museos, etc., las normas de comportamiento en cada uno de estos lugares, la valoración de la obras artísticas, el disfrute de la música o las obras de arte, la planificación y producción artística, así como conocer las manifestaciones artísticas más relevantes de nuestra cultura, son y forman parte de los contenidos del último bloque incluido en el Real Decreto 1006/1991 para Educación Artística.

Otra novedad aportada por el Real Decreto 1006/1991, que no se ha mantenido en los siguientes currículos de manera explícita, fue la clasificación de los contenidos

recogidos en cada bloque en tres categorías: conceptos, procedimientos o actitudes. Cada uno de ellos, especialmente aquellos de Educación Musical, aparecen enunciados con un nivel de concreción bajo: “Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones y danzas” (4. *Canto, expresión vocal e instrumental, Conceptos*), “Lectura de canciones y piezas musicales sencillas para interpretarlas” (5. *Lenguaje musical, Procedimientos*), “Respeto al espectáculo: conocimiento y observancia de las normas de comportamiento más usuales en espectáculos artísticos” (8. *Artes y cultura, Actitudes*) (Real Decreto 1006/1991, 1991, pp. 11-12).

El modo de enunciar los contenidos ayudó a la aceptación del establecimiento de unas enseñanzas mínimas obligatorias por parte del profesorado, quienes podrían haberlas considerado como un fuerte elemento de control de la libertad de enseñanza por parte del Estado. Al desarrollar los contenidos de este modo solo se definió el *qué enseñar*, pero en ningún caso la metodología o los recursos, no suponiendo una fuerte acotación a la actuación docente. Por otro lado, la concepción de los contenidos para toda la etapa impulsaba una enseñanza cíclica de los mismos donde un bajo grado de concreción favoreció que el profesorado pudiese adaptar los contenidos al nivel del grupo-clase.

En todos los bloques de contenidos destinados a la enseñanza de la Educación Musical se observa un mayor número de contenidos procedimentales frente a los de carácter conceptual y actitudinal. Esto refleja que el Real Decreto 1006/1991 pretendió favorecer una Educación Musical eminentemente activa y práctica. Como es obvio, dada la naturaleza dinámica de la Música, su enseñanza y más en edades tempranas, exige la vivencia y la práctica como parte indispensable para su aprendizaje. En la Tabla 5 se presenta una cuantificación en razón del tipo de contenidos por bloques de Educación Musical en el Real Decreto 1006/1991:

Tabla 5

*Contenidos de Educación Musical por bloques en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Bloques	Contenidos			Total
	Conceptos	Procedimientos	Actitudes	
4. Canto, expresión vocal e instrumentación	4	5	3	12
5. Lenguaje musical	3	5	1	9
6. El lenguaje corporal	2	5	2	9
8. Artes y cultura	3	4	3	10
<b>Total</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>9</b>	<b>40</b>

Por último, y no por ello menos importante, el Real Decreto 1006/1991 desarrolla los criterios de evaluación. Estos están formulados para toda la etapa educativa y cada uno de los quince propuestos va acompañado de una breve explicación destinada a especificar *qué se ha de evaluar*. Con ellos se pretende comprobar si el alumnado ha alcanzado los conceptos, procedimientos y actitudes mínimos exigidos por ley con el objetivo de evaluar si ha de promocionar a la etapa educativa siguiente. Los criterios de evaluación son el último elemento del currículo oficial que se enuncia en el área, pero el cual sirve de conexión entre objetivos y contenidos (Figura 6):

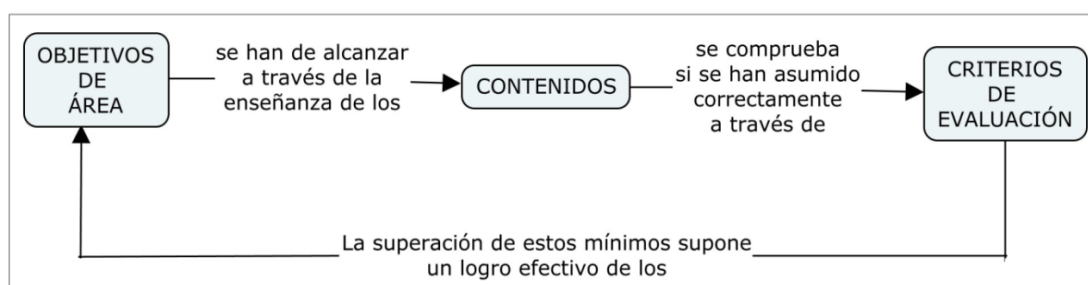


Figura 6. Relación de los elementos curriculares propuestos en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.

Cada uno de los criterios de evaluación se suele dirigir solamente a uno de los tres ámbitos artísticos englobados en el área salvo el número catorce y quince. Del primer criterio al cuarto se evalúan los aspectos plásticos, del quinto al noveno musicales, del décimo al decimotercero los relacionados con la dramatización y, por último, el decimocuarto y el decimoquinto son dos criterios de evaluación globales (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 13): “14. Realizar individualmente o en grupo producciones artísticas sencillas donde se integran los diferentes lenguajes artísticos y expresivos (corporal, plástico, icónico y musical)” y “15. Comentar de forma razonada algunas de las manifestaciones artísticas a las que el alumno y la alumna tienen acceso, relacionando los elementos presentes en la obra con la experiencia y gustos personales”.

En marzo de 1996, el Partido Popular ganó las elecciones pero con una escasa mayoría de votos lo que supuso la necesidad de formar pactos de gobierno con otros partidos para poder cumplir sus propuestas electorales. El gobierno del Partido Popular al frente de Don José María Aznar López puso en marcha el proceso para un

cambio del sistema educativo enfocado a la calidad y a la libertad de enseñanza. En las dos legislaturas del gobierno popular “el discurso de la calidad continúa presente en la política española, sólo que enfocado ahora desde el principio de libertad, o mejor, desde una determinada concepción de la libertad” (Puelles, 2002, p. 436). La ansiada Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) se promulga el 23 de Diciembre de 2002 derogando así a la LOGSE.

### **3.2. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) y el Real Decreto 830/2003 de 27 de julio**

El resultado obtenido en las elecciones de 2000 donde el Partido Popular obtuvo mayoría absoluta supuso que no tuviera que negociar con otros partidos políticos para desarrollar una nueva ley educativa. Así pues, en 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) contando con el único apoyo de Coalición Canaria. Su calendario de aplicación propuesto para cinco años que debía de iniciarse durante el curso escolar 2003-2004 y estar completamente instaurado para el 2007-2008 no se pudo culminar debido a la victoria del PSOE en las siguientes elecciones de 2004 con la presidencia de Don José Luís Rodríguez Zapatero.

Con la creación de la LOCE se cuestionaron las bases a favor de la educación comprensiva formuladas con la reforma anterior, al mismo tiempo que supuso modificaciones sustanciales en la educación obligatoria que, en general, no llegaron a aplicarse (Pereyra, González y Torres, 2005, p. 200). La LOCE justificó su creación a través de la concepción de que “los sistemas educativos están afectados por ese mayor dinamismo y complejidad de la realidad social. Precisamente por ello, las reformas educativas han dejado de ser acontecimientos excepcionales, y se han convertido en procesos relativamente continuados de revisión, ajuste y mejora” (Ley Orgánica 10/2002, 2002, p. 45188). Entre otros motivos que impulsaron la reforma educativa se encuentra “la importancia de que la educación dé respuesta a las nuevas características de la sociedad de la información y del conocimiento y favorezca el progreso económico de nuestro país” (Digón, 2003, p. 2).

Entre los principios perseguidos con la LOCE que modificaría en su totalidad el sistema educativo creado en la década de los noventa en España, se encontraba garantizar la igualdad de oportunidades de calidad, la educación en valores, la



capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades, la participación de los diferentes sectores de la sociedad, la concepción de la educación a lo largo de la vida, la cultura de la responsabilidad y el esfuerzo, la flexibilidad para adaptarse a las necesidades, el reconocimiento de la función docente, el fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativa, así como la evaluación y la inspección del sistema educativo en pro de la mejora de la enseñanza (Ley Orgánica 10/2002, 2002, p. 45192).

La Educación Primaria se sigue estructurando al igual que con la LOGSE para seis cursos escolares. En lo referente a la Educación Musical, a través de esta se pueden alcanzar la mayoría de los objetivos propuestos para esta etapa educativa. De hecho, entre uno de sus trece objetivos encontramos uno que hace mención explícita a la música: “Iniciarse en la valoración y en la producción estética de las diferentes manifestaciones artísticas, así como en la expresión plástica, rítmica y vocal” (Ley Orgánica 10/2002, 2002, p. 45195). Este objetivo que hace mención al ámbito artístico omite cualquier referencia a la dramatización, debiendo hacer un inciso al objeto de recordar que fue la LOGSE la única ley educativa que incluyó elementos relacionados con la dramatización como un cuerpo de contenidos en sí mismo.

Al igual que ocurrió con la LOGSE y siguiendo el Real Decreto 1006/1991 como precedente, se publicó el Real Decreto 830/2003, de 27 de julio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Este segundo currículo oficial mantuvo el porcentaje cedido a las comunidades autónomas para poder elaborar su propio currículo de acuerdo a sus necesidades, del cual a su impartición había de dedicarle el “55 por ciento de los horarios escolares en las comunidades autónomas que tenga, junto con la castellana, otra lengua propia cooficial y el 65 por ciento en el caso de aquellas que no la tengan” (Real Decreto 830/2003, 2003, p. 25444). En este momento, las diecisiete comunidades autónomas tenían competencias plenas en educación pero para diez de ellas<sup>9</sup> fue su primera oportunidad de poder ejercer su derecho a crear su currículo autonómico para la etapa de Educación Primaria.

---

<sup>9</sup> Principado de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León.

El currículo oficial publicado en 2003 engloba los elementos propios de Educación Musical junto con los de Educación Plástica en el área de Educación Artística. A pesar de esta globalización inicial de ambas disciplinas, a lo largo del texto no se hace mención alguna a su desarrollo conjunto en el área. En la introducción al área no se crea una distinción entre los dos ámbitos, pero eso no supone que se esté promoviendo una enseñanza globalizada de ambas, pues en los distintos elementos desarrollados (algunos objetivos, contenidos y criterios de evaluación) se realiza una separación explícita entre Educación Musical y Educación Plástica. Debe señalarse que este documento omite cualquier referencia a elementos relacionados con el lenguaje dramático tal y como se incluían en su antecesor, el Real Decreto 1006/1991. Asimismo, “a través de los objetivos y contenidos del área se pretende desarrollar la creatividad individual y colectiva y el disfrute o placer estético” (Real Decreto 830/2003, 2003, p. 25450) y también “la Educación Artística en este nivel educativo tenderá a lograr como objetivo final que los alumnos aprendan a valorar las manifestaciones artísticas” (Real Decreto 830/2003, 2003, p. 25450).

Los nueve objetivos enunciados para el área aparecen de manera conjunta sin separación por razón del ámbito artístico. Aun así, los objetivos 1, 2, 3, 8 y 9 se refieren al proceso artístico en sí mismo, pudiéndose afrontar su superación tanto desde el lenguaje plástico como desde el musical. En cambio, el 4 y 5 se orientan exclusivamente a la Educación Musical. Entre ellos figuran: “Explorar y experimentar las posibilidades expresivas y comunicativas de diferentes materiales, instrumentos y tecnología actual, y descubrir significados de interés expresivo y estético” o “Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar, interpretar, basándose en la comparación de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas” (Real Decreto 830/2003, 2003, p.25451). Los objetivos 6 y 7 están destinados de manera exclusiva a la Educación Plástica.

Frente a la configuración para toda la etapa de los objetivos, tanto los contenidos como los criterios de evaluación son agrupados por ciclos (primer, segundo y tercero). La razón de esta división por ciclos se lleva a cabo “de forma que exista un mayor grado de concreción y se consiga una mayor adecuación a los fines que se pretende” (Real Decreto 830/2003, 2003, p. 25444). Aunque un menor grado de concreción otorga una mayor libertad al profesorado a su vez puede provocar una

adaptación equívoca del currículo oficial al verdadero, pudiendo no satisfacer las intenciones perseguidas por el sistema educativo.

Junto con la división por ciclos, aunque esta no se menciona en ninguna parte a lo largo del documento, se realiza también una división absoluta entre los elementos de la Educación Musical, los cuales aparecen en primer lugar, seguidos de los de Educación Plástica. Esta separación entre los dos supone romper con cualquier intento de globalización del área. De nuevo, al igual que sucedió con el currículo de la LOGSE y con los posteriores publicados hasta la fecha, asistimos a un intento fallido de concebir dos disciplinas tan distintas como la música y la plástica bajo un mismo área solo por su condición de pertenecer al mundo de las Artes.

Para cada uno de los ciclos, los contenidos de Educación Musical son agrupados en cuatro bloques asociados a cada uno de los ámbitos artísticos: *I. Escucha y Creación*; *II. La voz y sus recursos*; *III. Materiales instrumentales: expresión e interpretación*; y *IV. Música y Danza*. Cada uno de los títulos de los bloques de contenidos contempla las propuestas de una disciplina musical concreta: audición, canto, instrumentación y movimiento, respectivamente. Los contenidos del lenguaje musical están en su mayoría supeditados a la enseñanza de otros ámbitos musicales. Así pues, la interpretación de partituras a través del canto o con instrumentos implicaría nociones de solfeo y lenguaje musical. Cada uno de los contenidos desarrollados para los bloques temáticos aparece de manera breve y concisa incidiendo en *el qué se ha de enseñar* pero en ningún caso haciendo alusión alguna a recursos o metodologías que, por tanto, acotasen la libertad del docente.

Algunos de los contenidos propuestos son: “La música como lenguaje infantil”, “El canto: la voz como instrumento”, “Creación instrumental y repertorio de músicas del mundo”, “La danza en el tiempo” (Real Decreto 830/2003, 2003, pp. 25451-25452). Este currículo no realiza una categorización de los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, siendo el profesorado quién, a partir de los contenidos mínimos propuestos, debe formular los contenidos de aprendizaje ligados a las actividades de aula.

Así pues, los criterios de evaluación del Real Decreto 820/2003 gozan de un nivel de concreción elevado, determinando fuertemente que se ha de evaluar, pero no se acompañan de un texto que justifique su presencia: “Adecuar el movimiento corporal

al movimiento de la música, expresando mediante la danza espontánea los distintos elementos sonoros percibidos desde una escucha atenta y activa” (1<sup>er</sup> ciclo); “Utilizar grafías como medio de representación de sonidos y conocer su función como partitura” (2<sup>o</sup> ciclo); “Diferenciar instrumentos musicales y observar sus características más significativas, para ser capaz de clasificarlos según sus cualidades” (3<sup>er</sup> ciclo) (Real Decreto 830/2003, 2003, pp. 25451-25452).

A pesar de toda esta labor legislativa, incluyendo la llevada a cabo por algunas comunidades autónomas que llegaron a elaborar incluso su propio currículo autonómico a partir del desarrollado en el Real Decreto 830/2003, la modificación del calendario de implantación de la LOCE tras el triunfo del PSOE en las elecciones de 2004 conllevaría que finalmente no se aplicase en las aulas. Este retraso en el calendario permitió que el gobierno socialista elaborara el proyecto de ley que finalmente acabaría siendo la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

El 28 de Mayo de 2004 se publicó mediante Real Decreto que el calendario previsto, incluso las medidas para el curso 2003/2004, se habían de posponer hasta el curso escolar 2007/2008, reimplantándose el modelo educativo de la LOGSE. Según el Real Decreto 1318/2004 de 28 de Mayo de 2004:

No obstante, diversas circunstancias hacen aconsejable, sin menoscabo de la vigencia de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, que el Gobierno proceda, en el ejercicio de las atribuciones que le encomienda la propia ley, a un reajuste parcial del calendario de aplicación establecido en el referido real decreto (...). Por otro lado, la voluntad hecha pública por el Gobierno de la Nación de instar en los próximos meses ante las Cortes Generales la modificación de determinados contenidos de la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, hace aconsejable asimismo, y siempre al amparo de la flexibilidad que le otorga la referida disposición adicional primera, no forzar en este momento la aplicación de ciertos aspectos de la ley (...) (p. 19925).

### **3.3. La Ley Orgánica de Educación (LOE) y el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

La ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) es promulgada “en un esfuerzo por simplificar el complejo panorama normativo existente, deroga las leyes anteriores y se establece como norma básica de ordenación general del sistema educativo español en sus niveles no universitarios” (MEC, 2008, p. 9). Con 181

votos a favor, 12 abstenciones (Convergència i Unió y el grupo mixto) y 133 en contra (Partido Popular), la nueva ley del gobierno socialista salió adelante. Esta situación dejaba entrever las consecuencias educativas que tendría el triunfo en un futuro del Partido Popular: un nuevo cambio educativo, situación a la que la historia de la educación española se estaba acostumbrando al no existir pacto social ni político en materia de educación que asegurase la vigencia del sistema durante un periodo de tiempo determinado.

Entre los principios por los que abogaba la nueva ley educativa que reordenó y reestructuró el sistema educativo se encontraba el principio de “equidad, la inclusión y la adecuada flexibilidad del sistema, la educación permanente y la calidad educativa” al mismo tiempo que se propone garantizar el respeto hacia “los principios y valores reconocidos en los Estatutos de Autonomía de las Comunidades Autónomas correspondientes, en los objetivos educativos de la Unión Europea, y en los Tratados y Acuerdos Internacionales de Derechos Humanos ratificados por España” (MEC, 2008, p. 9).

El porcentaje cedido a las comunidades autónomas para adaptar el Real Decreto 1513/2006 a sus propios currículos fue el mismo que se asignó durante el periodo de vigencia de la LOGSE y la LOCE. Entre los principios generales de la Educación Primaria recogidos en el Real Decreto se establece que la etapa primaria “comprende tres ciclos de dos años cada uno y se organiza en áreas con un carácter global e integrador” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43054). Entre los fines de la Educación Primaria se hace una mención explícita a que se persigue desarrollar en el alumnado el sentido artístico, equiparando en importancia la adquisición de esta habilidad a cualquier otra que se pueda alcanzar a través de otras áreas disciplinares. De los catorce objetivos generales, se establece entre ellos, que se ha de “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43054). Estos argumentos suponen que la Educación Artística cuente, en este currículum nacional, de una gran presencia equiparable a otras disciplinas.

Este currículo incluye un documento adicional bajo la nominación *Anexo I. Competencias Básicas* en el que se presenta un nuevo elemento nunca antes desarrollado en España sobre el que se va a vertebrar el currículo y el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Las competencias básicas permiten “poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientador a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43058). A partir de este momento, “se habla de aprender para ser competente en competencias básicas (*sic*) o comunes para todos y que éstas den la posibilidad de resolver problemas sencillos y comunes para la sociedad y el desarrollo personal” (Nieto, 2009, pp. 13-14).

Se incluyen ocho competencias básicas propuestas por la Unión Europea: *Competencia en comunicación lingüística; Competencia matemática; Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; Tratamiento de la información y competencia digital; Competencia social y ciudadana; Competencia cultural y artística; Competencia para aprender a aprender;* y como última, *Autonomía e Iniciativa Personal*. El alumnado debe haberlas adquirido al finalizar la Educación Obligatoria. Su asunción le permitirá “lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43058).

Las competencias básicas no se asocian con un área disciplinar concreto pero sí es cierto que algunas áreas contribuyen en mayor medida al logro de unas competencias frente a otras. Así pues, la *Competencia cultural y artística* sería la que más fuertemente está conectada al área de Educación Artística. Según el Real Decreto, la adquisición en concreto de esta competencia implica que el alumno es capaz de “conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43061) por sí mismo, una vez finalizado el periodo de educación obligatoria (primaria y secundaria).

En la introducción al área de Educación Artística se promueve una concepción global, evitando la diferenciación entre Educación Plástica y Musical. Para ello, se recurre a emplear como eje del área y, por tanto, nexo de unión de ambos lenguajes artísticos, el concepto de percepción y expresión. Desde este modo de entender el área se desprende, como afirma el propio currículo, una “necesidad de abordar los

conceptos, los procedimientos y las actitudes desde una perspectiva integrada y no desarticulada” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43071). A pesar de ello, los bloques de contenidos se configuran en función del ámbito artístico y se orientan al desarrollo de la percepción o de la expresión (Figura 7).

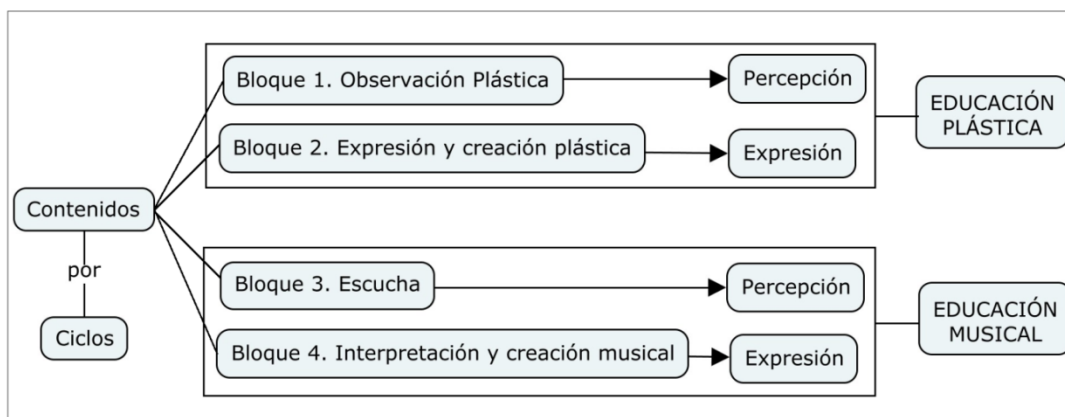


Figura 7. Bloques de contenidos del Área de Educación Artística en el Real Decreto 1513/2006.

La presencia de las nuevas competencias básicas cobran importancia de nuevo dentro del área incluyendo un apartado donde se especifica como contribuye la Educación Artística al desarrollo de cada una de las competencias enunciadas. En él se afirma que la contribución del área “a la competencia cultural y artística lo hace directamente en todos los aspectos que la configuran” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43071). Del resto de competencias, no se priorizan unas sobre otras, con la excepción de la Competencia matemática de la que se menciona explícitamente que el área contribuye en menor medida, pero que el uso de las formas geométricas en Educación Plástica y el empleo del ritmo o las escalas en Educación Musical favorecen su adquisición.

Seguidamente, se formulan nueve objetivos generales de área que integran a los dos ámbitos artísticos. Ningún currículo oficial hasta el momento había enunciado todos sus objetivos de manera global, sino que en algunos de los mismos se hacía una distinción entre capacidades referentes a la Educación Plástica o a la Educación Musical. En ellos priman los aspectos procedimentales y actitudinales derivados de la práctica educativa, aunando ambos fenómenos en cada uno de los objetivos. Un ejemplo de ello se plasma en el objetivo: “Indagar en las posibilidades del sonido, la imagen y el movimiento como elementos de representación y comunicación y

utilizarlas para expresar ideas y sentimientos, contribuyendo con ello al equilibrio afectivo y a la relación con los demás” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43072).

Tanto los contenidos como los criterios de evaluación aparecen divididos en la LOE por ciclos, al igual que en el Real Decreto 830/2003. Esta nueva aportación, se fundamenta en que el criterio de agrupación de los bloques de contenidos no se hace en función del lenguaje artístico (plástica o música) seguidamente de la disciplina musical tal como se realizó en el currículum anterior. En este texto, se aplica el primer criterio (lenguaje artístico) para establecer dos bloques de contenidos para cada uno de los lenguajes, siendo la percepción y la expresión el segundo criterio aplicado. Así pues, para la Educación Plástica se destinan el bloque *1. Observación Plástica* y *2. Expresión y creación plástica*, mientras que para la Educación Musical son el *3. Escucha* y *4. Interpretación y creación musical*.

La agrupación de contenidos en razón del factor percepción e interpretación provoca que alguno de los contenidos de los bloques de Educación Musical engloben a varias disciplinas musicales simultáneamente. Por ejemplo: “Exploración de las posibilidades sonoras de la voz, el cuerpo y los objetos” (1<sup>er</sup> ciclo), “Interés y responsabilidad en las actividades de interpretación y creación” (2<sup>o</sup> ciclo), “Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales” (3<sup>er</sup> ciclo) (*4. Interpretación y creación musical*) (Real Decreto 1513/2006, 2006, pp. 43072, 43073 y 43075).

En el bloque *3. Escucha*, orientado al desarrollo de la percepción, se apuesta por el empleo de la audición para su consecución junto a propuestas relacionadas con el aprendizaje del lenguaje musical. Muestra de ello que ilustran esta situación son los siguientes contenidos: “Reconocimiento visual y auditivo de algunos instrumentos musicales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles” (1<sup>er</sup> ciclo), “Discriminación auditiva, denominación y representación gráfica de las cualidades del sonido” (2<sup>o</sup> ciclo) y “Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos” (3<sup>er</sup> ciclo) (*3. Escucha*) (Real Decreto 1513/2006, 2006, pp. 43072-43074).

Los contenidos del bloque *4. Interpretación y creación musical* tienen como eje el desarrollo de la expresión. En él se hace una apuesta mayor por el canto, la instrumentación y la danza. Algunos de los contenidos propuestos son: “Utilización



de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para el acompañamiento de textos recitados, canciones y danzas” (1<sup>er</sup> ciclo), “Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal o instrumental” (2<sup>o</sup> ciclo) o “Improvisación vocal, instrumental y corporal en respuesta a estímulos musicales y extra-musicales” (3<sup>er</sup> ciclo) (4. *Interpretación y creación musical*) (Real Decreto 1513/2006, 2006, pp. 43072, 43073 y 43075).

A pesar de que los objetivos de área aúnan los dos lenguajes artísticos, los criterios de evaluación formulados para cada ciclo rompen con esta estructura. Algunos son enunciados de manera conjunta mientras que otros se refieren o bien a Educación Plástica o bien a Educación Musical. La razón es consecuencia de la enunciación de contenidos para cada ciclo, otorgando así un mayor grado de concreción al documento y a la importancia de realizar una evaluación adecuada según los mismos estándares en todo el territorio español en aras de asegurar la igualdad de oportunidades, lográndose mediante la enunciación exhaustiva de los criterios. Para contribuir a una interpretación adecuada de los mismos, cada criterio es acompañado de una referencia que concreta las capacidades y habilidades que pretende evaluar.

Los criterios de evaluación se exponen brevemente a modo de ítem, tal y como se presentan a continuación: “Reproducir esquemas rítmicos y melódicos con la voz, el cuerpo y los instrumentos y patrones de movimiento” (1<sup>er</sup> ciclo), “Usar adecuadamente algunos de los términos propios del lenguaje plástico y musical en contextos precisos, intercambios comunicativos, descripción de procesos y argumentaciones” (2<sup>o</sup> ciclo) o “Registrar la música creada utilizando distintos tipos de grafías” (3<sup>er</sup> ciclo) (Real Decreto 1513/2006, 2006, pp. 43073 y 43075). La incorporación conjunta del ítem con su explicación facilita el cumplimiento de la función del currículo de servir de guía para el profesorado.

La crisis económica y la creciente crítica hacia el gobierno del PSOE presidido por Don José Luís Rodríguez Zapatero durante su segunda legislatura adelantaron el llamamiento de la población española a unas elecciones generales. El resultado del escrutinio de la votación dispuso que el PSOE pasase a la oposición y que el Partido Popular accediera al gobierno con la mayoría absoluta que le permitió poder llevar a cabo su programa electoral sin necesidad de pactar con otros partidos políticos. Entre sus propuestas, se indica la necesidad de un cambio educativo en pro de la mejora de

la calidad de la enseñanza. Así pues, el 9 de diciembre de 2013 se promulgó la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa y tres meses después, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo para la Educación Primaria.

### **3.4. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa y el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) no ha supuesto la derogación de la LOE, pero sí la modificación de gran parte de la misma. Concretamente, fueron un total de ciento diez modificaciones las realizadas con la promulgación de la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. Este modo de afrontar una reforma educativa “responde a las recomendaciones de la OCDE basadas en las mejores prácticas de los países con sistemas educativos con mejores resultados, en los que las reformas se plantean de manera constante sobre un marco de estabilidad general (...)” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97862). Somos conscientes de que este gran número de modificaciones han generado una nueva manera de concebir el sistema educativo español.

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge impulsada por la necesidad de dar una respuesta lo más rápida posible a una serie de problemas que se consideran que son “un lastre para la equidad social y la competitividad del país” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97862). Entre ellos se pretende asumir acciones en favor de una “lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo” siendo este “el principal impulso para afrontar la reforma” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97859). Los objetivos y principios de la LOMCE son:

(...) reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, con la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97862).

Aunque en el preámbulo de la propia ley, la cuarta en menos de veinticinco años y elaborada en catorce meses, se afirma que pretende ser “sostenible en el tiempo” al mismo tiempo que fue “el resultado de un diálogo abierto y sincero, que busca el consenso, enriquecido con las aportaciones de toda la comunidad educativa” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97862). Sin embargo, debemos hacer énfasis en que lo afirmado no es cierto. La LOMCE<sup>10</sup> ha estado desde sus inicios marcada por la división de opiniones, la controversia, el debate “y la falta de apoyos invita a pensar que será una ley con corta trayectoria” (Fernández-González, 2016, p. 5).

Esta ley fue aprobada en el Congreso con 182 votos a favor, 143 en contra y solamente 2 abstenciones. “Fue aprobada con los votos del partido que la promovió y contestada con la firma, por los principales partidos de la oposición, de un documento en el que se comprometían a derogarla tan pronto como fuera parlamentariamente posible” (Viñao, 2014, p. 22). La negativa hacia un pacto social y político en pro de la educación garantiza la futura derogación de la ley. Esta idea se ha manifestado de modo explícito por los diferentes partidos políticos que constituyen la oposición al gobierno en la cámara a la fecha.

Los principios de equidad y calidad siguen en el centro del discurso político-educativo. Aunque la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97860) incide que “Equidad y calidad son dos caras de una misma moneda”, en el preámbulo de la ley, junto con la concepción de un sistema educativo supeditado “al rendimiento de cuentas” y a la “excelencia”, deja entrever una concepción de la calidad educativa desde la filosofía del neoliberalismo: “No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad eliminar cualquier atisbo de desigualdad. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97860).

La ley configura la Educación Primaria en seis cursos académicos. Dicha etapa tiene como finalidad facilitar el aprendizaje 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” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19353). En concreto,

---

<sup>10</sup> La Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) también es conocida como Ley Wert, en mención a Don José Ignacio Wert Ortega, Ministro de Educación que asumió el proyecto de ley y llevó a cabo las gestiones para su promulgación.

la Educación Musical contribuye en gran medida al desarrollo del sentido artístico, la creatividad y la afectividad. Debemos mencionar que esta ley supone un duro golpe a la concepción de la Educación Primaria como una etapa con fines en si misma al puntualizar que los aprendizajes aquí citados están destinados a garantizar una formación integral así como a preparar al alumnado “para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (Real Decreto 126/2014, p. 19353).

La LOMCE realiza para la etapa de Educación Primaria una distinción entre las distintas áreas disciplinares que no había sido concebida previamente en ninguna de las leyes educativas anteriores. Así pues, se categorizan en: troncales, específicas y de libre configuración autonómica (Figura 8).

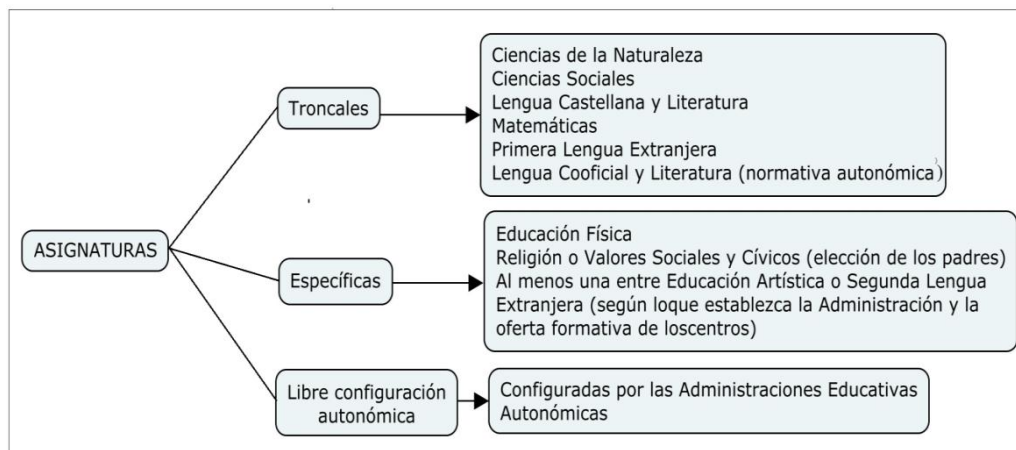


Figura 8. Clasificación de áreas disciplinares en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Para cada una de ellas 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). En la Tabla 6 se pueden observar las competencias asignadas a cada institución:

Tabla 6

*Distribución de competencias curriculares por el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Distribución de competencias curriculares			
Áreas	Gobierno Nacional	Administraciones Educativas (CCAA)	Centros Docentes
Troncales	Determinar los contenidos comunes, los estándares de aprendizaje evaluables y el horario lectivo mínimo <sup>11</sup> . Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos	Complementar los contenidos de los bloques fijados por el Gobierno Fijar el horario máximo de los contenidos Complementar los criterios de evaluación	Complementar los contenidos y configurar su oferta formativa Determinar la carga horaria de cada asignatura
Específicas	Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos Determinar los estándares de aprendizaje evaluables	Establecer los contenidos Fijar el horario correspondiente a los contenidos Complementar los criterios de evaluación	Complementar los contenidos y configurar su oferta formativa Determinar la carga horaria de cada asignatura
Libre configuración autonómica		Establecer los contenidos Fijar el horario correspondiente a los contenidos Establecer los criterios de evaluación Establecer los estándares de aprendizaje evaluables relativos a los contenidos	Complementar los contenidos y configurar su oferta formativa Determinar la carga horaria de cada asignatura
Otros	Determinar los criterios de evaluación del logro de los objetivos de las enseñanzas y etapas educativas y del grado de adquisición de las competencias correspondientes, así como las características generales de las pruebas en relación con la evaluación final de Educación Primaria	Realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia Fomentar y potenciar la autonomía de los centros, evaluar sus resultados y aplicar los oportunos planes de actuación	Diseñar e implantar métodos pedagógicos y didácticos propios Desarrollar y complementar el currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía

La Educación Artística forma parte de aquellas asignaturas clasificadas como específicas, si bien se establece junto a la Segunda Lengua Extranjera y se ha de optar al menos una de ellas “en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa, y, en su caso, de la oferta de los centros docentes” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19354).

<sup>11</sup> El Real Decreto 126/2014 establece en relación con el horario y las asignaturas desarrolladas para el bloque de troncales que el horario mínimo “no será inferior al 50% del total del horario lectivo fijado por cada Administración educativa como general para dicha etapa” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19455).

Entre las aportaciones de este nuevo currículum nacional figuran los estándares de aprendizaje evaluables. Este elemento curricular está ligado a la rendición de cuentas de los resultados del alumnado y es una de las grandes novedades aportadas por el Real Decreto 126/2014 (2014) que los define como:

Especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados del aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento al logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables (pp. 19351-19352).

Esta estructuración de las áreas supone una pérdida de importancia de la Educación Artística en el campo de la Educación Primaria. La configuración de esta como un área *opcional* u *optativa* que depende de la decisión de las comunidades autónomas para formar o no parte del currículum oficial supone poner en riesgo la presencia de la Educación Artística y, por tanto, de la Educación Musical en determinadas comunidades autónomas, dada la libre potestad de elección de las Consejerías. Así, en función del criterio y la potestad legisladora de las comunidades autónomas, puede existir una diferenciación de las asignaturas a impartir en razón del territorio, que puede generar desequilibrios significativos en la formación integral del alumnado a nivel nacional.

La introducción al área de Educación Artística se presenta de una manera muy escueta. En ella se señala que la impartición de la misma contribuye en el alumnado a desarrollar “la atención, la percepción, la inteligencia, la memoria, la imaginación y la creatividad” al mismo tiempo que le permite disfrutar “del patrimonio cultural y artístico, al valorar y respetar las aportaciones que se han ido añadiendo al mismo” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19401). De igual modo, se lleva a cabo una ruptura explícita entre los dos lenguajes artísticos que conforman el área (Educación Plástica y Educación Musical): “el área de Educación Artística se ha dividido en dos partes (...). A su vez, cada una de estas partes se subdivide en tres bloques, que aun estando relacionados entre sí mantienen ciertas diferencias con el resto” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19401).

La única mención ligada a la Educación Musical en sí misma en la introducción hace referencia a los tres bloques creados para ella, la cual incluye los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables incorporados a cada bloque de

contenidos en función del ámbito musical al que se refiera. El bloque *1 Escucha*, se centra en la audición; bloque *2 La interpretación musical* en el canto, la instrumentación y el lenguaje musical y por último, el bloque *3 La música, el movimiento y la danza* incorporan los criterios de evaluación relacionados con el ámbito del movimiento (Figura 9). Este último bloque otorga a la danza y al movimiento una presencia equitativa al resto de disciplinas musicales.

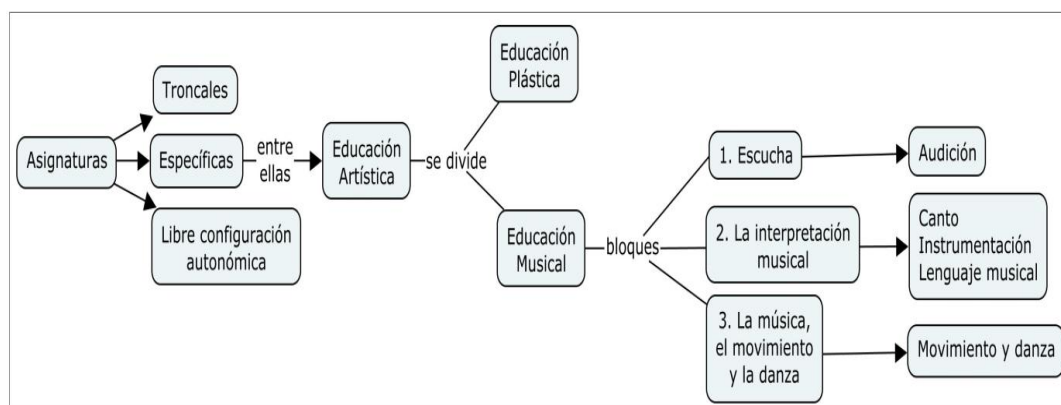


Figura 9. Estructuración de la Educación Musical en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Cada uno de los bloques incorpora un determinado número de criterios de evaluación. A su vez, se le vinculan uno o más estándares de aprendizaje evaluables a cada criterio, que aparecen enunciados de una manera clara, concreta y breve. Se trata de un nuevo elemento que no había sido recogido con anterioridad en ningún currículo. A modo de ejemplo, al criterio 1 del bloque *1. Escucha* (“Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y de sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar”), se le atribuye el estándar de aprendizaje 1.1 (“Reconoce y describe las cualidades de la voz a través de audiciones diversas y recrearlas”) (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19405).

Por último, en relación con la Educación Musical en el Real Decreto 126/2014, debemos resaltar que los elementos recogidos en cada uno de los bloques no realizan ninguna división por ciclos o cursos. Esto supone que se enuncian para toda la etapa de la Educación Primaria. En verdad, solo encontramos una referencia en todo el documento referido a la secuenciación de los elementos del currículo por la que se establece que “Los centros docentes desarrollarán y complementarán, en su caso, el

currículo de las diferentes etapas y ciclos en uso de su autonomía” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19353).

Con la Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa se rompe con la configuración por ciclos para la Educación Primaria pasando a comprender “seis cursos y se organiza en áreas, que tendrán un carácter global e integrador” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19353). Este nuevo hacer muestra una estructura bastante diferenciada con los dos currículos anteriores (LOCE y LOE) pero, a su vez se formula el currículo siguiendo una estructura bastante similar al primero que tuvo lugar en España: el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio. A pesar de esta coincidencia la LOMCE, se aleja mucho de los principios perseguidos con la LOGSE y con la LOE en cuanto a su visión de la igualdad y la calidad educativa.

La sucesión de cuatro macrorreformas educativas en España que han reconfigurado la Educación Primaria desde 1990 a la actualidad junto a la elaboración de sus respectivas enseñanzas mínimas nacionales ponen de manifiesto el carácter dinámico y cambiante del currículum. Esta situación acontecida, acompañada de la postura adoptada de los distintos grupos políticos en la oposición, actualmente presentes en el Congreso y contrarios a la actual Ley de Educación, contribuye a forjar una inestabilidad educativa que pugna contra el consenso en materia de educación. La mención expresa de la oposición en contra de la actual ley educativa nos hace entrever que en los próximos años, España asistirá probablemente a una nueva reforma de su sistema educativo con la consecuente creación de un nuevo currículum.





# PARTE II

---



# 4

## MÉTODO

---

Los currículos nacionales y autonómicos de Educación Musical para la Educación Primaria constituye el objeto de estudio de esta tesis. En concreto, se analiza la relación existente entre cada currículum autonómico y el correspondiente nacional según el marco normativo de cada momento, desde 1990 hasta la actualidad. En el primer currículo que se publicó en nuestro país se otorgó a las comunidades autónomas con competencias plenas en materia de educación la libertad de adaptar el currículum nacional a sus necesidades autonómicas mantenido en los siguientes salvo en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. A partir de la concesión de un porcentaje dado por el gobierno nacional, las diferentes comunidades autónomas podían elaborar sus currículos propios manteniendo un mínimo del 65% de las enseñanzas contenidas en el nacional y un 55% en el caso de que la comunidad autónoma tenga dos lenguas cooficiales.

A lo largo de los últimos veinticinco años en España se han publicado cuatro currículos nacionales y sus respectivos autonómicos, si bien solo tres de ellos han llegado a entrar en vigor. Cada una de las comunidades haciendo uso de la libertad reconocida por el gobierno nacional ha publicado sus enseñanzas mínimas para cada uno de los currículos nacionales: Real Decreto 1006/1991 de 4 julio, Real Decreto 820/2007 de 27 de julio (no aplicado), Real Decreto 1513/2007 de 7 de diciembre y Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Dada la naturaleza de nuestro objeto de estudio y el objetivo de esta investigación se ha optado por el empleo de una metodología basada en una complementariedad metodológica o diseño mixto dentro del paradigma de la investigación cualitativa y más concretamente en el campo de la educación comparada. Como señala Holmes

(1985, p. 355) “los problemas que presenta la introducción de reformas en los programas de estudios pueden analizarse óptimamente a través de la investigación sobre educación comparada”. Para ello hemos comparado los currículos autonómicos<sup>12</sup> respecto a su nacional a lo largo de tres momentos políticos, económicos y sociales muy diferentes de nuestro país.

#### **4.1. Objetivos**

A través de este trabajo se pretende ofrecer una reflexión sobre el estado de la Educación Musical en España en los marcos autonómicos frente a las normativas nacionales. Para su elaboración se han contemplado una serie de objetivos generales orientados a este fin y unos objetivos específicos supeditados a la realización de la investigación con éxito. Son objetivos generales:

1. Establecer las diferencias y semejanzas entre los currículos de música de las diferentes comunidades autónomas españolas y los Reales Decretos publicados que contienen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria para el marco nacional español.
2. Cuantificar el número de objetivos generales de etapa, objetivos de área de Educación Artística, contenidos de Educación Musical, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (para el marco legislativo de la LOMCE) que cada una de las comunidades autónomas ha incorporado íntegramente sin modificaciones a su currículo propio respecto del nacional y, de igual modo, ha ampliado, reducido, modificado, eliminado o incluido como novedad.
3. Analizar y definir la estructura de bloques de contenidos para el área de Educación Musical realizada en cada uno de los currículos autonómicos.
4. Determinar la existencia de tendencias a la disimilitud o a la semejanza dentro de los currículos autonómicos respecto a sus nacionales.

---

<sup>12</sup> En el marco legislativo de la LOGSE, solo siete comunidades autónomas publicaron su currículum autonómico propio, pues las restantes no tenían competencias educativas plenas en educación. Junto a estas últimas, los territorios de ámbito de gestión del MEC contaron con un currículum propio a partir de 2007.

Para asegurar el logro de los objetivos generales se exponen a continuación los objetivos específicos orientados a una praxis adecuada de investigación. Consecuentemente se establece que se ha de:

1. Analizar y describir los elementos desarrollados en cada uno de los currículos nacionales de manera individual en relación con la Educación Musical para poder abordar con éxito el posterior estudio comparativo de los currículos autonómicos.
2. Diseñar una herramienta de análisis donde se puedan incluir las diferencias y semejanzas encontradas entre los diferentes currículos autonómicos y su nacional comparado de manera literal y siguiendo un método sistemático.
3. Elaborar una herramienta de análisis que permita la transformación de los datos obtenidos tras el análisis cualitativo a resultados de carácter cuantitativo y, por tanto, cuantificables.

#### **4.2. Diseño metodológico. La educación comparada como campo de referencia**

Enunciados los objetivos de investigación, delimitamos el método que mejor se ajusta a los intereses del estudio para satisfacer del modo más eficiente los objetivos propuestos. La elección de un método científico supone el establecimiento de una serie de etapas que constituyen el marco empírico de la investigación. Según Asensi y Parra (2002, p. 10) estas fases son: “1) Formulación del problema que motiva el comienzo de la investigación, 2) Enunciado de la hipótesis, 3) Recogida de datos, y 4) Análisis e interpretación de los datos”. En función del objeto de estudio, estas fases pueden adaptarse a diferentes diseños metodológicos modificando cada etapa a las necesidades requeridas en la investigación.

En general, la búsqueda de semejanzas y diferencias entre dos o más documentos siempre conlleva la acción de comparar. Dado que el objetivo principal de este estudio implica la descripción de las diferencias y semejanzas existentes entre los currículos autonómicos de Educación Musical y su respectivo nacional, se opta por situar este estudio dentro del campo de investigación de la Educación Comparada entendida como “la ciencia que estudia los sistemas educativos mediante el método comparativo con el fin de contribuir a su mejora” (Velloso, 2005, p. 59). Según

Altbach (1990, p. 295) “no es una disciplina claramente definida, antes bien un campo de estudio interdisciplinar que analiza aspectos de la educación (...) en un contexto”.

Cabe incidir que no todos los trabajos que aparecen bajo la nominación de estudios comparados estrictamente lo son. Para ello se han de incluir cuatro fases en el proceso de investigación: descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación. En ocasiones, un estudio comparado realmente responde a otro campo de la investigación educativa como puede ser la Pedagogía del Extranjero o Educación en el extranjero (Velloso, 2005). De hecho, los antecedentes a la educación comparada como ciencia encuentra sus raíces en las mencionadas cuando “interesados en la educación recorrieron los estados más avanzados en búsqueda de experiencias educativas pasibles de ser transferidas de un contexto a otro” (Acosta, 2011, p. 74).

A lo largo del tiempo, el foco de interés por la educación comparada “se ha centrado en la explicación de las diferencias observables entre sistemas nacionales” (Holmes, 1985, p. 347). Desde que en 1817 aparece *Esbozo de una obra sobre Educación Comparada* de Julien de Paris<sup>13</sup>, los trabajos de educación comparada han tendido al estudio de los sistemas educativos de los países, olvidando la reflexión sobre los aspectos teóricos que una ciencia tan joven como ésta necesita. En esa línea, García (1997, p. 61) determina que “abundan cada vez en mayor medida los trabajos de orden comparativo e internacional, escasean en la misma medida los que se dedican a sentar una base científica metodológicamente firme para esas comparaciones, es decir, los dedicados a la metodología comparativa”.

Por otra parte, Ferrer (2002, p. 45) cita cuatro razones en las que reside el interés por realizar un estudio comparativo de la educación: las relativas a la evolución del contexto internacional; las propias a la evolución y estado actual de la educación; las concernientes al estado actual del mundo académico en las universidades y centros de enseñanza superior y las derivadas de la situación actual de las Ciencias de la Educación. A pesar de ello, el hecho de que “los organismos internacionales, y otras

---

<sup>13</sup> Considerado el primer comparatista de la historia propuso la creación de “una «Comisión Especial de Educación» compuesta de personas encargadas de recoger mediante corresponsales en varias localidades, los materiales para el trabajo comparativo-analítico de las instituciones educativas de toda Europa y de sus métodos pedagógicos. Sobre la base de tales datos será posible dar vida a un «Instituto Normal de Educación» llamado a formar los profesores necesarios según los métodos considerados más avanzados y apropiados” (Pancera, 1997, p. 29).

muchas instituciones públicas y privadas, parecen cada vez más interesados en promover y financiar trabajos comparativos sobre los sistemas de educación provoca que los estudios comparativos se centren en la comparación” (García, 1997, p. 61) a nivel internacional olvidando el amplio espectro de posibilidades que nos ofrecen los estudios de educación comparada. En palabras de Velloso (2005, p. 86) “lo cierto es que la denominación de Educación Comparada para todos los estudios, los realmente comparativos y los que se pueden asimilar a estos aunque no lo sean completamente, es la que se ha impuesto (...)”.

En esta línea y con la pretensión de facilitar los análisis comparativos, la Oficina Internacional de Educación (OIE) creó de la mano de Holmes una taxonomía (*International Guide to Education System*) que permite dividir un sistema educativo en un conjunto de categorías, las que, al ser excluyentes entre sí, facilitan a los investigadores el estudio de un sector concreto del sistema educativo. Las categorías propuestas son: finalidades del sistema educativo, administración, financiación, organización y estructura, currículum y formación del profesorado. Dicha taxonomía fue creada y desarrollada durante los años ochenta, pero dada la contribución de Holmes al ámbito de la Educación Comparada y el estatismo asociado a esta disciplina, nos parece digna de ser reseñada en este trabajo.

Esta investigación está ubicada geográficamente dentro de las fronteras de una misma nación, España, y hace uso de una de las categorías contempladas en la *International Guide to Education System*: los currículos oficiales para la Educación Primaria entendidos como programas de estudios. El desdoblamiento que se produce entre currículos nacionales y currículos autonómicos en España permite realizar un estudio comparativo entre ellos como si de dos países diferentes se tratase. Además, se cuenta con el beneficio de que las categorías de análisis son mantenidas en gran medida en el esfuerzo por las comunidades autónomas de responder a las exigencias que las autoridades educativas nacionales demandan y al cumplimiento de los mínimos exigidos por ley.

#### 4.2.1. Complementariedad metodológica

Los currículos y su naturaleza claramente cualitativa nos lleva a *priori* a elaborar este estudio a partir de los postulados defendidos por el paradigma cualitativo el cual “nos muestra un rico panorama en el que conviven múltiples tradiciones, enfoques, métodos, estrategias de análisis y formas narrativas diversas” (Ballesteros, 2014, p. 17). Este conjunto de metodologías se conforma de “procedimientos rigurosos, sistemáticos y críticos” lo cual provoca que la investigación de carácter cualitativo cuente con “una alta respetabilidad científica” (Martínez, 2006, p. 124), a pesar de las premisas defendidas por los positivistas que apuntan que solo los datos cuantitativos son válidos en última instancia (Sechrest, 1992).

Las críticas hacia este paradigma han sido acometidas en gran parte por los partidarios de la metodología positivista quienes consideran que la investigación cualitativa no es objetiva al ser el investigador quién emite los juicios y, por tanto, cuenta con un bagaje e historia personal que puede distorsionar los resultados, no es replicable, goza de una baja fiabilidad y validez externa, las conclusiones no son generalizables a otros contextos similares, los resultados no son exactos y precisos al igual, por lo que es considerada como una metodología poco rigurosa y asistemática (López, 2009, p. 169).

Sin embargo, podemos afirmar que este estudio, junto a los beneficios del empleo de la metodología cuantitativa, cuenta a su vez con los criterios de rigor científico de la investigación cualitativa: credibilidad, imparcialidad, confiabilidad y neutralidad (Guba y Lincoln, 1994), gracias al empleo de la complementariedad metodológica o investigación de método mixto, “también llamados investigación integrativa, investigación multimétodos, métodos múltiples, estudios de triangulación e investigación mixta” (López y Camilli, 2014, p. 405).

Optar por que el principio de complementariedad metodológica vertebe el diseño metodológico conlleva dejar de ver la investigación cualitativa y cuantitativa como antagónicas o una superior frente a la otra. Supone aceptar que “ninguna corriente de pensamiento es capaz, por sí sola, de explicar todos los fenómenos de la forma más completa posible. Por tanto, ningún paradigma es completo en todos los sentidos” (Hashimoto y Saavedra, 2014, p. 5). Por ello, su uso provoca un enriquecimiento de



los resultados al obtener la información necesaria desde una doble vertiente que nos permite extraer conclusiones más precisas y fiables.

Johnson y Onwuegbuzie (2004, p. 17) definen el diseño mixto como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”. De esta forma, “los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos” (Pereira, 2011, p. 19) que se extraen de los resultados de la investigación.

En esta línea, Castañer, Camerino y Auguera (2013) destacan, entre los muchos beneficios del empleo del método mixtos de investigación (Mixed Method Approach), que “la riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información” (p. 35). Pero sin duda y por ello aquí hemos optado por hacer uso de este método es porque “una de las primeras y legítimas finalidades ligadas a los métodos mixtos es el aumento de la validez de y en los estudios” (Caride y Fraguera, 2015, p. 144).

“Con el fin de aprovechar las fortalezas de ambos paradigmas para lograr comprensiones más completas de los fenómenos” (Milena, 2014, p. 7-8) estudiados, hemos optado por combinar la metodología propia del análisis documental junto con la categorización y cuantificación de los elementos de cada uno de los currículos autonómicos respecto al nacional correspondiente. La comparación entre los diferentes currículos se propone a través del análisis documental o de contenido que nos proporciona información de carácter cualitativo. Por otro lado, la categorización y cuantificación sistemática nos permite establecer conclusiones demostrables, numéricas y objetivas consecuente de que los datos de carácter cuantitativo “están menos sujetos a interpretaciones subjetivas” (López, 2009, p. 172).

Así pues, el diseño metodológico de este estudio se sitúa dentro del marco de la investigación de las Ciencias Sociales y más concretamente de la conocida como Educación Comparada. A su vez, la opción por emplear una complementariedad metodológica otorga a los resultados las características asociadas tanto a los procedimientos de la investigación cuantitativa como de la cualitativa (Figura 10).



Figura 10. Diseño metodológico.

#### 4.2.1.1. La información cualitativa: el análisis documental

Para la realización de esta investigación se ha escogido el análisis documental para la recogida de información de carácter cualitativo. Herrero (1997, p. 44) entiende el análisis documental como “una serie de operaciones destinadas a describir y analizar la información”. Así mismo, su empleo supone realizar “una extracción científico-informativa, una extracción que se propone ser un reflejo objetivo de la fuente original, pero que, soslaya los nuevos mensajes subyacentes en el documento” (Dulzaides y Molina, 2004, p. 2). Así pues a través de la yuxtaposición de cada uno de los currículos autonómicos con su respectivo nacional se pretende analizar desde una perspectiva lingüística y estructural las diferencias y semejanzas existentes en algunos elementos relacionados con la Educación Musical determinados previamente.

Cabe incidir que en esta tesis se realiza un análisis documental del contenido a partir de los documentos objeto de estudio y no análisis del discurso escrito<sup>14</sup>. Somos conscientes que “el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado refleja directamente lo pensado (...)” (Santander,

<sup>14</sup> El análisis del discurso está en conexión con los contextos, la situación socioeconómica, cultural así como con los intereses de los implicados en el proceso de investigación e implica un conocimiento profundo de determinados factores y de la realidad del participante a través de la información que se extrae del análisis del acto comunicativo en sí mismo y del léxico empleado (Zaldua, 2006, p. 3-4).

2011, p. 208). Aquí se pretende abordar el estudio del currículo oficial y aun siendo conocedores de la existencia de un currículo nulo, oculto y vivido (Díaz, 2003) con el fin de ser lo más objetivos posibles en nuestro análisis se ha decidido de manera consciente obviar los mensajes subyacentes de los textos analizados evitando así posibles juicios de valor.

Al no contemplar en nuestro estudio todo aquello que no es posible demostrar con hechos y datos fehacientes se ha adoptado por una “subjetividad disciplinada” durante todo el proceso de investigación y con una especial atención en el momento de realizar el análisis de información cualitativa. Este proceso requiere ser autoconsciente durante el proceso, llevar a cabo un examen riguroso de la información, así como asumir una tarea de reflexión continua y análisis recursivo (López, 2009).

Para facilitar la recopilación de información cualitativa se ha creado una ficha de registro que nos permite la identificación del documento, así como la recogida de los datos de manera sistemática, ordenada en pro de la objetividad de la investigación (véase Figura 12, apartado 4.4.1.). En cada una de las fichas se recoge de manera literal el currículo autonómico y se indica el texto que se ha incluido de un modo idéntico, así como los elementos eliminados en su totalidad, aquellos que han sido modificados, reducidos o aumentados a partir del nacional o todo aquel que supone un elemento de elaboración nueva por parte de la comunidad autónoma.

Centrándonos en el análisis propiamente dicho, este supone la comparación de dos secciones de los documentos. En primer lugar, la introducción general al currículo donde se enuncian los fines, principios y objetivos generales para la etapa de Educación Primaria. En segundo, el análisis del área de educación artística casi en su totalidad: introducción, competencias básicas (solo Real Decreto 1513/2006), objetivos generales de área, bloques de contenidos para la Educación Musical, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (solo Real Decreto 126/2014). Si algún currículo autonómico presenta elementos significativos no contemplados en el nacional relacionados con la Educación Musical se hará constar

tal inclusión<sup>15</sup> como diferencia ligada a un elemento de nueva incorporación respecto a su nacional comparado.

#### *4.2.1.2. La información cuantitativa: cuantificación*

Cuando se hace acopio de la complementariedad metodológica no ha de primar un paradigma frente al otro. En nuestro caso el empleo de la cuantificación está supeditado al previo análisis documental y se realiza una vez concluido el análisis documental. Finalizada esta primera fase y recogida en la tabla pertinente la información cualitativa, se inicia la tarea de contabilizar las diferencias y semejanzas encontradas registrando a su vez los resultados en un instrumento creado para tal fin.

Esta acción supone dotar a los datos cualitativos de un valor numérico que simplifica la información, facilitando el proceso de extracción de conclusiones en cuanto al grado de similitud o diferencia entre cada uno de los currículos autonómicos y el nacional. Esta tarea realizada para cada currículum autonómico conlleva que se pueda abordar un análisis de la evolución seguida por cada comunidad autónoma a lo largo del tiempo, que mantenga los beneficios del empleo de la complementariedad metodológica en los resultados y conclusiones que se pueden extraer. La ficha de registro que contiene los datos cuantitativos derivados del análisis comparativo de cada currículo autonómico respecto a su nacional nos permite obtener información muy valiosa del proceso curricular realizado por cada comunidad a lo largo de los momentos legislativos objeto de estudio.

No todos los elementos comparados cualitativamente pueden ser analizados desde una perspectiva cuantitativa. Así pues, de la parte introductoria de los documentos solo se contabilizarán los objetivos generales para la etapa obviando en este momento del análisis los fines y principios generales. Igualmente, los anexos, la introducción al área de Educación Artística u otros apartados de elaboración propia creados por las comunidades autónomas no son contemplados dentro del análisis cuantitativo dado el carácter discursivo de los mismos tal y como se presentan en los documentos legales. En cambio, dentro del área de Educación Artística se procede al registro numérico de objetivos de área, contenidos, criterios de evaluación y, en el

---

<sup>15</sup> Algunos ejemplos de inclusiones no contempladas por los currículos nacionales puede ser el desarrollo de una serie de orientaciones metodológicas o didácticas, la referencia explícita al uso de las tics en el aula, la mención a un programa específico para fomentar la lectura, etc.

marco legislativo del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, también de los estándares de aprendizaje evaluables. Las diferencias y semejanzas halladas se hacen constar respondiendo a seis categorías que serán desarrolladas más en profundidad en el apartado posterior 4.4.2.

A modo de resumen, el procedimiento de análisis se constituye primeramente en un análisis documental de cada uno de los currículos autonómicos respecto a su nacional, seguido de una cuantificación y registro de las diferencias y semejanzas halladas, así como de un establecimiento aislado de datos para cada uno de los documentos contrastados. Estos resultados por currículo autonómico son los que permitirán poder establecer una serie de conclusiones que definen la existencia o no de tendencias autonómicas mantenidas por cada una de las comunidades respecto a los currículos nacionales en cuanto a la elaboración del propio currículo de Educación Musical (Figura 11).

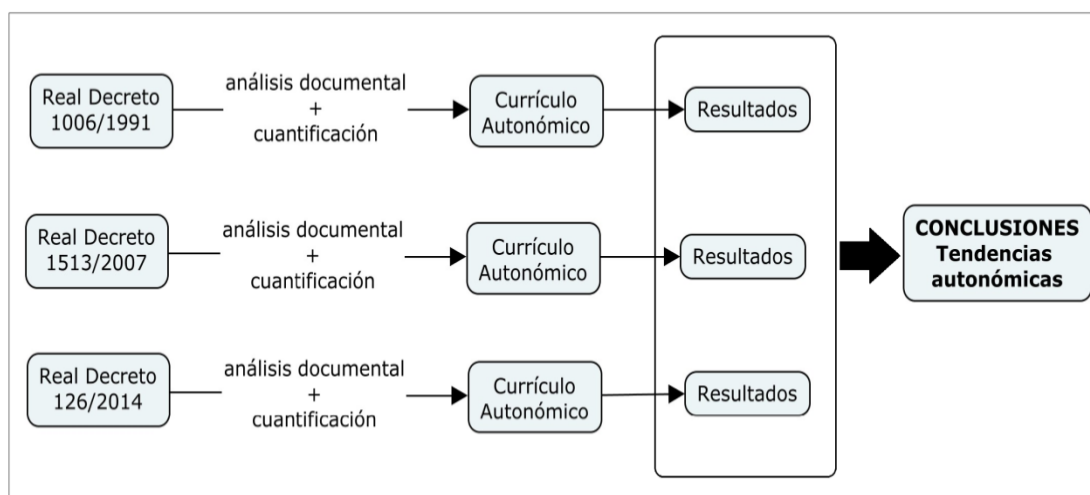


Figura 11. Uso de la complementariedad metodológica.

### 4.3. Fuentes primarias y documentos comparados

Para poder realizar las comparaciones entre los currículos autonómicos de Educación Musical respecto a su nacional para la Educación Primaria es necesario el análisis de cada uno de los currículos de manera aislada. Los documentos escritos son fuentes de gran valor documental “por su capacidad de convertirse en registros históricos a los que se puede acudir con relativa facilidad para la investigación de determinados aspectos de la sociedad” (Fernández, 2002, p. 36). Estos pueden ser considerados

como fuentes primarias o bien como secundarias. “Lo que caracteriza a una y a otras desde el punto de vista metodológico es que las fuentes primarias (impresas o manuscritas, en el caso de documentos escritos) son aquellas que tienen una relación directa con el tema investigado (...)” (Alted y Sánchez, 2011, p. 81).

Con el propósito de no condicionar la percepción del investigador así, como por no limitar la búsqueda de diferencias y semejanzas a ciertos aspectos concretos de la Educación Musical preestablecidos que podrían hacer que se obviase información de gran interés que del análisis se pudiese extraer, este estudio no cuenta con ninguna hipótesis de investigación. Este hecho realizado de manera intencionada no conlleva que no existan variables de investigación. De nuevo los currículos, autonómicos y nacionales, son los que van a asumir dicha competencia asumiendo por tanto una triple función: objeto de estudio, fuentes primarias y finalmente variables.

La primera de estas funciones, ser objeto de estudio, se hace explícita en los objetivos propuestos para esta tesis. La segunda, fuentes primarias, al ser documentos estrechamente ligados al objeto investigado. Y, por último, los currículos son a su vez variables de esta investigación, ya sea con categoría de independiente en el caso de los nacionales al no depender de otra (en este caso de los currículos autonómicos) o dependiente, como son cada uno de los documentos autonómicos comparados tras ser modificados a partir de los estatales.

Edwards, Holmes y Graff (1973, p. 114) definieron que “un estudio comparativo es esencialmente un intento de sustituir, en la medida de lo posible, nombres de sistemas (los países) por nombres de conceptos (las variables)”. En nuestro caso, como ya se ha descrito, son los currículos nacionales los que asumen la función de variable independiente<sup>16</sup>:

- Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.
- Real Decreto 1513/2007, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

---

<sup>16</sup>Al hacer referencia tanto a los currículos nacionales como autonómicos nos centramos en la parte dispositiva así como en el área de Educación Artística en la cual se desarrollan los elementos relacionados con Educación Musical para la etapa de Educación Primaria.

- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.

Cada uno de los currículos autonómicos es elaborado a partir de su nacional correspondiente (variable independiente). La variable dependiente es la que sufre los “efectos” de ser modificada por parte del investigador (Núñez, 2007). Sin embargo, en este caso son las autoridades con potestad legislativa quiénes han realizado el trabajo de adaptación en su tarea de legislar los currículos autonómicos.

La pretensión de esta investigación es valorar esos “resultados”, encontrar las diferencias surgidas de la adaptación curricular entre el marco nacional y autonómico que han sufrido los currículos derivadas del proceso de traspaso de competencias en materia educativa. Por ello, entendemos que cada currículo autonómico es una variable dependiente en sí misma. En la Tabla 7 podemos observar todos y cada uno de los documentos que son comparados entre sí en este estudio. El orden seguido se rige por dos criterios de ordenación. En primer lugar, se sitúan las comunidades autónomas de acuerdo a las fechas a las que se les otorgó competencias plenas en educación. Debido a que con Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre se lleva a cabo la transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 143 de la Constitución y esto supuso el reconocimiento a diez comunidades autónomas de competencias plenas en educación a la vez, hemos recurrido al segundo criterio de ordenación. Aquí hemos tomado como referencia lo establecido en el Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, por el que se aprueba el ordenamiento general de Precedencias en el Estado por el que el orden que prevalece se debe a la antigüedad de la publicación oficial del correspondiente Estatuto de Autonomía, orden que se ha mantenido para el análisis de la información y el establecimiento de resultados a lo largo de todo este trabajo de tesis.

Tabla 7

*Currículos autonómicos y su respectivo nacional comparado*

<b>Currículos Autonómicos</b>	<b>RD 1006/1991 de 4 de julio de 1991<sup>17</sup></b>	<b>RD 1513/2007 de 7 de diciembre de 2007</b>	<b>RD 126/2014 de 28 de febrero de 2014</b>
País Vasco	Decreto 237/1992 de 11 de agosto	Decreto 175/2007, de 16 de octubre	Decreto 236/2015, de 22 de diciembre
Cataluña	Decreto 95/1992, de 28 de abril	Decreto 147/2007, de 26 de junio	Decret 119/2015, de 23 de juny
Galicia	Decreto 245/1992, de 30 de julio	Decreto 130/2007, do 28 de xuño	Decreto 105/2014, de 4 de septiembre
Andalucía	Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992	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 20/1992, de 17 de febrero	Decreto 111/2007, de 20 de julio	Decreto 108/2014, de 4 de julio
Canarias	Decreto 46/1993, de 26 de marzo	Decreto 126/2007, de 24 de mayo	Decreto 89/2014, de 1 de agosto
Navarra	Decreto Foral de 100/1992 de 16 de marzo	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 n.º 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 de gestión del MEC		Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio	Orden ECD/686/2014, de 23 de abril

<sup>17</sup> “La organización del sistema educativo español a partir de 1990, con la aprobación de la LOGSE (ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), ha supuesto la diferenciación de áreas y etapas educativas, con objeto de ofrecer una respuesta a las nuevas demandas de la sociedad española. Por otra parte, la estructura de las Autonomías del Estado ha dado lugar a la aparición de ocho currículos diferentes, pues en la mitad de los años noventa de este siglo XX existían siete comunidades Autónomas con competencias plenas en educación” (Moral, 1999, p.14-15).

En la década de los noventa, no todas las comunidades autónomas publicaron su propio currículo autonómico al no tener reconocidas por el estado competencias plenas en educación que le permitieran la creación de su currículum propio.



#### 4.4. Instrumentos de recogida de información

Se han creado dos instrumentos para la recogida de información en función de los siguientes criterios: (1) información cualitativa e individual de cada currículo autonómico frente a su respectivo nacional e (2) información cuantitativa por comunidad autónoma frente a sus currículos nacionales comparados.

##### 4.4.1. Ficha de registro de información cualitativa por currículo autonómico

Para la recogida de información de carácter cualitativo del análisis comparativo entre cada uno de los currículos autonómicos y su respectivo nacional se ha elaborado una ficha de recogida de información específica destinada a tal fin (Figura 12).

DATOS IDENTIFICATIVOS	
Comunidad autónoma:	
Rango:	Número: Año: Fecha: Partido político gobernante:
Referencia bibliográfica:	
ELEMENTOS CURRICULARES CONTEMPLADOS	
General	Área de Educación Artística
Introducción: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Objetivos Generales: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Nº _____ Otros: _____	Introducción: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Objetivos generales: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Nº _____ Contenidos: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Nº Total _____ Bloques: SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> Nº Bloques Ed.Musical _____ Subdivisión: <input type="checkbox"/> Criterios de Evaluación: <input type="checkbox"/> Nº _____ Estándares de aprendizaje: <input type="checkbox"/> Nº _____
ANÁLISIS CUALITATIVO	
General	
Principios Generales	
Fines de la Ed. Primaria	
Objetivos Generales	
Otros	
Área de Educación Artística	
Introducción	
Objetivos de área	
Contenidos	
Criterios de Evaluación	
Estándares de aprendizaje <sup>18</sup>	
Otros	

Figura 12. Ficha de registro para la recogida de información cualitativa.

<sup>18</sup> Solo para los currículos desarrollados a partir del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Esta se encuentra seccionada en tres apartados: datos identificativos, elementos del currículo y análisis de los elementos del currículo. La primera sección, datos identificativos, nos permite ubicar al documento en un contexto temporal y geográfico determinado. A su vez, se ha decidido incluir el partido gobernante en la comunidad autónoma en el momento de la promulgación de los documentos recogiendo así información acerca del contexto político imperante en las diferentes comunidades cuando se elaboró cada uno de los currículos autonómicos.

El segundo apartado, elementos del currículo, permite detectar fácilmente los elementos que contempla o no el currículo autonómico, es decir, cuáles de ellos van a ser tenidos en cuenta para el análisis comparativo respecto al nacional. Por último, se incluye el análisis de los elementos del currículo que se corresponde con la sección principal de esta herramienta. Supone la recogida de toda la información contenida en el currículo autonómico al mismo tiempo que de manera literal se señala todo texto que se ha mantenido de manera idéntica, ampliado, reducido, eliminado o ha supuesto una nueva incorporación respecto al nacional.

Los elementos objeto de estudio de análisis cualitativo son todos aquellos desarrollados bajo el epígrafe de Educación Artística salvo los elementos que de un modo explícito hagan referencia a la Educación Plástica: introducción, anexos, objetivos de área, bloques de contenidos de Educación Musical, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables así como otros apartados que por su interés con el objeto de estudio deban ser reseñados. También, dentro del análisis cualitativo se han analizado los principios generales y fines perseguidos con la Educación Primaria, así como los objetivos generales de etapa dada la alta posibilidad de alusión explícita a la Educación Musical.

Para facilitar la interpretación de los resultados se ha empleado un código de colores que facilita de manera visual el trabajo de establecimiento de categorías al que pertenece cada uno de los elementos analizados:

- Negro: toda palabra, frase o texto recogido de manera literal e idéntico que aparece de igual modo en el currículo nacional.
- Rojo: toda palabra, frase o texto que ha sido eliminada de un elemento que establecido por el currículo nacional la comunidad autónoma ha adaptado al

suyo propio reduciendo parte del mismo o eliminado por completo. En esta segunda situación, se redactarán en color rojo el elemento tal cual aparece en el currículo nacional.

- Azul: toda palabra, frase o texto que suponga una ampliación del texto elaborado por el currículo nacional llevado a cabo por las comunidades autónomas en una tarea de contemplar o ampliar lo establecido por el gobierno nacional. En el caso de que haya detectado un elemento de creación propia por parte de la comunidad autónoma que no guarde relación con ningún otro de los incluidos en el currículo nacional ha de ser redactado completamente en color azul.
- Naranja: toda palabra, frase o texto que suponga una sustitución del texto elaborado por el currículo nacional llevado a cabo por las comunidades autónomas, pero que a su vez mantenga un sentido homónimo al primario.

#### **4.4.2. Ficha de registro de información cuantitativa: Modelo de Análisis Curricular Comparativo CARMEN**

Para el registro de información cuantitativa se ha creado un modelo de análisis curricular comparativo de nominado CARMEN. Este nombre procede del acrónimo formado por las siglas de las diferentes categorías de análisis: copiado (C); ampliado (A); reducido (R); modificado (M); eliminado (E); nuevo o nueva creación (N).

A través de él se contabiliza toda la información obtenida en las diferentes fichas de recogida de información cualitativa a partir de los códigos de colores empleados. Así pues, cada elemento desarrollado se considera una unidad de análisis, es decir, recibe un valor numérico de uno y en función de la categoría a la que pertenezca se clasifica en una u otra columna de la ficha de recogida de información cualitativa. Consideramos:

- Copiado: todo elemento desarrollado que aparece de igual manera que en el currículo nacional sin alteración alguna.
- Ampliado: se dota del rango de elemento ampliado al que, incluyendo de manera idéntica y literal el texto desarrollado en el currículo nacional, lo amplía a través de la inclusión de un mayor número de palabras o frases.

- Reducido: aquel que contiene gran parte del texto del currículo nacional, pero no en su totalidad al haber sido eliminada alguna palabra o frase del primero.
- Modificado: aquel que ha variado la sintaxis o parte del contenido lingüístico del elemento comparado, pero mantiene el mismo sentido que la propuesta nacional con la que se contrasta.
- Eliminado: cuando el currículo autonómico no contempla un elemento que ha sido fijado por el nacional.
- Nuevo o nueva creación: se considera elemento nuevo, de nueva creación o de elaboración propia todo aquel que es desarrollado en el currículo autonómico y que previamente no ha sido incluido de ningún modo en el nacional correspondiente.

La ficha de registro de información cuantitativa por comunidad autónoma ha sido elaborada con la finalidad de contener en una misma herramienta toda la información numérica extraída a partir del análisis comparativo entre los currículos autonómicos de una comunidad dada y sus respectivos currículos nacionales (Figura 13). De este modo, los resultados cuantitativos se agrupan de manera sistemática en un mismo documento a través de las distintas categorías preestablecidas. Asimismo, la ficha facilita la extracción de premisas y conclusiones basadas en datos numéricos y evidencias fácilmente demostrables dada la naturaleza objetiva que *a priori* tiene la información cuantitativa. A su vez, esta ficha de registro nos ayuda a detectar la evolución de las distintas comunidades autónomas a lo largo del tiempo respecto a los currículos nacionales en materia de Educación Musical y permite valorar si el grado de similitud es mantenido o no.

COMUNIDAD AUTÓNOMA:									
Currículo comparado	Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*					Total	NC
			C	A	R	M	E		
	Objetivos de etapa								
	Objetivos de área								
	Contenidos								
	Criterios de evaluación								
	Objetivos de etapa								
	Objetivos de área								
	Contenidos								
	Criterios de evaluación								
	Objetivos de etapa								
	Objetivos de área								
	Contenidos								
	Criterios de evaluación								
	Estándares aprendizaje								

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Figura 13. Ficha de registro para la recogida de información cuantitativa.

Esta ficha de registro de elaboración propia constituye en sí misma un modelo de análisis para la comparación de los currículos desde una perspectiva cuantitativa de nueva creación.

#### 4.5. Validación de los instrumentos de recogida de información

Tras el proceso de creación y diseño de los diferentes instrumentos de recogida de datos se sometieron a un juicio de expertos o técnica Delphi para la validación de los mismos. Escobar y Cuervo (2008, p. 29) definen el juicio de expertos como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones”. A través de su empleo se pretende “obtener una visión de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios del grupo” (Luna et al., 2006, p. 95).

Aunque inicialmente la técnica Delphi o juicio de expertos suele utilizar los cuestionarios para la recogida de información, hemos optado por la entrevista abierta con el fin de poder obtener la máxima información posible que el experto en cuestión nos pueda facilitar, evitando acotar las reflexiones que se puedan derivar de la conversación espontánea. Según Vargas (2011, p. 124) “las entrevistas cualitativas deben ser abiertas, sin categorías preestablecidas, de tal forma que los participantes puedan expresar sus experiencias”. A lo largo de todo el proceso de validación se ha de garantizar “el anonimato de los participantes como estrategia imprescindible para evitar las influencias de los miembros dominantes (...)” (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007, p. 354) los cuales pueden condicionar la opinión del resto de entrevistados.

“A través de la validez de contenido se trata de determinar hasta donde los ítems de un instrumento son representativos del dominio o universo de contenido de la propiedad que se desea medir” (Ruiz, 2002, p. 75). El proceso de validación de los instrumentos de análisis es necesario para poder mantener un alto grado de validez, al mismo tiempo que de fiabilidad, de nuestra investigación. Consecuencia de que nuestro objeto de estudio no puede ser abordado con fórmulas estadísticas se ha de recurrir al juicio de expertos como técnica para su validación. Concluir citando a Ruiz (2002), quién avala esta decisión:

A diferencia de otros tipos de validez, la de contenido no puede ser expresada cuantitativamente, a través de un índice o coeficiente; ella es más bien una cuestión de juicio. Es decir, la validez de contenido, por lo general, se estima de manera subjetiva o intersubjetiva. El procedimiento más comúnmente empleado para determinar este tipo de validez, es el que se conoce con el nombre de juicios de expertos (...) (p. 76).

Entre los expertos que han contribuido a la validación de los instrumentos de nueva creación elaborados para la recogida de información tanto cuantitativa como cualitativa figuran docentes provenientes de los distintos niveles educativos. Se ha contado con la opinión de tres profesores universitarios expertos en la materia y dos docentes de música de Educación Primaria con una gran experiencia profesional.

Este proceso de validación se ha constituido en dos periodos. Uno inicial en el que se mostraron los instrumentos tal y como se elaboraron originariamente. El segundo supuso la presentación de las herramientas nuevamente a los expertos tras la

introducción de las mejoras propuestas obteniendo una valoración favorable por todas las partes que conformaron el juicio de expertos.

#### 4.6. Fases del estudio comparado

Para la realización del estudio comparativo realizado se han establecido una serie de fases que han regido la investigación. Estas han supuesto un total de cinco momentos que a su vez han marcado la pauta de trabajo para la elaboración del marco empírico de la propia investigación. Entre ellas se incluyen tareas de análisis de la información, contrastación de datos, establecimiento de resultados y extracción de conclusiones. La Tabla 8 muestra las diferentes fases de esta investigación aquí, así como las tareas asumidas en cada una de ellas:

Tabla 8

##### *Fases del estudio comparado*

Fase	Título	Descripción
1º	Análisis documental comparado entre currículo autonómico y nacional.	En esta fase se procede a realizar la comparación de cada uno de los currículos autonómicos respecto a su nacional de manera individual a través del análisis documental y el posterior registro literal en la ficha de información cualitativa.
2º	Cuantificación de resultados entre currículo autonómico y nacional.	Cuantificación de los resultados obtenidos en el análisis documental por comunidad autónoma y registro en la ficha para la recogida de información cuantitativa.
3º	Establecimiento de diferencias y semejanzas de los currículos autonómicos respecto al nacional comparado.	Una vez finalizadas las fases de registro de la información se procede al establecimiento de diferencias y semejanzas encontradas entre cada currículo autonómico comparado con su nacional. Para ello se hace uso de la información de carácter cualitativa y cuantitativa previamente registrada en las fichas destinadas a tal fin.
4º	Determinación de las evoluciones por parte de las CCAA a lo largo de los periodos comparados.	Se procede a la valoración de la existencia de tendencias entre los diferentes currículos publicados por una comunidad autónoma y su nivel de variación respecto a los nacionales.
5º	Conclusiones finales.	Por último, se establecen las conclusiones finales que se han extraído a partir de la investigación realizada.







# PARTE III

---



# 5

## RESULTADOS

---

En este capítulo se exponen los resultados tras realizar el análisis comparativo entre los distintos currículos autonómicos de música para Educación Primaria publicados en España desde 1990 hasta la fecha y sus respectivos nacionales. Así pues, se presentan cada una de las comunidades autónomas de manera independiente de acuerdo a su Real Decreto comparado. Una vez realizado dicho análisis se incluye un apartado donde conectamos las decisiones cometidas por cada una de los gobiernos autonómicos en relación con los elementos curriculares abordados. De este modo, podemos observar la existencia o no de tendencias mantenidas por cada una de las comunidades autónomas respecto a su currículum de música para la etapa estudiada.

La presentación de los resultados se ha dispuesto de acuerdo a dos criterios de ordenación. En primer lugar, se presentan las comunidades autónomas siguiendo el orden cronológico de acuerdo a la fecha de concesión de competencias plenas en materia de educación. Con anterioridad a 1992, solo siete comunidades contaban con el reconocimiento de dichas competencias. Es en ese mismo año cuando se transfieren a las restantes comunidades, a través de la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo 14 de la Constitución. El segundo criterio aplicado ha sido el orden propuesto en el Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, por el que se aprueba el ordenamiento general de Precedencias en el Estado de acuerdo a la antigüedad de la publicación oficial del Estatuto de Autonomía de cada una de las comunidades.

Según los criterios anteriores, el orden para el establecimiento de resultados ha quedado de la siguiente manera: País Vasco, Cataluña, Galicia, Andalucía,

Comunidad Valenciana, Canarias, Comunidad Foral de Navarra, Principado de Asturias, Cantabria, La Rioja, Región de Murcia, Aragón, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Madrid, Castilla y León y, finalmente, los currículos desarrollados por el Gobierno Nacional de aplicación en los territorios que son ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC).

## **5.1. Comunidad Autónoma del País Vasco**

### **5.1.1. El Decreto 237/1992 de 11 de agosto frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio**

Existe un grado de similitud elevado entre el Decreto 237/1992, de 11 agosto, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Pasco y el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio. La comunidad autónoma asume gran parte del texto recogido en el documento nacional a pesar de que el Gobierno Vasco introduce un alto número de variaciones en los elementos curriculares objeto de análisis. Sin duda, lo que debilita el grado de analogía entre las fuentes comparadas es la diferente estructura de los bloques de contenidos del área de Educación Artística, derivada de una distinta nominación y numeración en la normativa autonómica frente a la propuesta estatal.

Entre las partes dispositivas de los dos documentos existe una gran proximidad. Por un lado, el currículum autonómico asume los mismos principios generales para la etapa que el nacional y, coincidiendo nuevamente con este, no desarrolla los fines para la Educación Primaria. En relación con los objetivos generales de etapa, el Gobierno Vasco asimila todas y cada una de las propuestas realizadas por el Gobierno Nacional en el Real Decreto comparado (Tabla 9). A pesar de dicha inclusión, la comunidad autónoma introduce ampliaciones y reducciones en un gran número de objetivos, solamente cuatro de ellos son incluidos de un modo literal. Ninguna de las ampliaciones cometidas por la comunidad supone la mención a aspectos propios vinculados al País Vasco.

Tabla 9

*Elementos curriculares comparados del Decreto 237/1992 de 11 de agosto respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	4	4	2	1	0	0	11		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	9	1	1	0	0	0	11		
<b>Contenidos</b>	Etapa	1. La Educación sensorial	Conceptos	2	0	0	0	0	1	3
			Procedimi.	1	1	0	1	1	5	8
			Actitudes	1	0	0	1	1	6	8
		2. Los lenguajes artísticos	Conceptos	2	0	0	0		1	3
			Procedimi.	0	1	0	0		4	5
			Actitudes	1	0	0	0		3	4
		3. Técnicas y medios	Conceptos	0	0	1	0		4	5
			Procedimi.	1	1	0	0		6	8
	Actitudes	1	0	0	0		9	10		
	Otros eliminados						25			
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	5	4	0	1	5	3	13		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La introducción al área de Educación Artística se estructura igualmente para los dos currículos contrastados: una parte general y tres específicas, una para cada uno de los lenguajes artísticos que configuran el área. En la primera, encontramos párrafos y líneas comunes a ambos textos, aunque aquí la comunidad procede en su mayor parte a realizar un desarrollo propio. En cambio, en las partes específicas y más concretamente en la de Educación Musical, todo el texto incluido por el Gobierno Vasco es extraído del nacional, aunque con la omisión de determinados fragmentos. Estas reducciones no son reemplazadas por propuestas autonómicas dando como resultado una introducción al área más escueta que la desarrollada en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio.

Los objetivos de área son idénticos en términos literales en ambos documentos salvo por dos de ellos: uno reducido y otro ampliado por el Decreto 237/1992, no suponiendo un cambio muy significativo en los mismos. En el primero de ellos, el Gobierno Vasco suprime el sustantivo “imagen” (Tabla 9), lo que provoca que su consecución se logre solamente mediante la Educación Musical y la Dramática, obviando la Educación Plástica. Este queda recogido de la siguiente manera: “1. Comprender las posibilidades del sonido, el gesto y el movimiento como elemento de representación y utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma

personal y autónoma en situaciones de comunicación y juego” (Decreto 237/1992, 1992, p. 7825).

Los contenidos de Educación Musical de los bloques del área de Educación Artística es el elemento curricular analizado que mayor disparidad presenta entre las normas comparadas. Frente a la estructura de ocho bloques del Real Decreto enunciados para toda la etapa, esta comunidad autónoma opta por una de tres bloques: *1. Educación sensorial y percepción*, *2. Los lenguajes artísticos* y *3. Técnicas y medios de expresión*. Cada uno de ellos categoriza los contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, de igual modo que el currículo nacional (Tabla 9). Solo los conceptos indican el lenguaje artístico al que están destinados. En cambio, procedimientos y actitudes son comunes para Plástica, Música y Dramatización. Por ello, se recurre al empleo de expresiones genéricas que no delimitan o asocian una propuesta dada a un solo lenguaje artístico, por ejemplo: “Exploración y utilización de las diversas posibilidades expresivos de los lenguajes artísticos” (*2. Lenguajes artísticos. Procedimientos*) (Decreto 237/1992, 1992, p. 7828).

El currículum vasco desarrolla numerosos contenidos de elaboración propia y, por tanto, no presentes en el nacional. Solo tienen en común un total de quince propuestas que a su vez cuentan con variaciones significativas en su desarrollo lingüístico frente a la norma estatal. Así pues, los elaborados por la comunidad se caracterizan por un grado de concreción bajo y, en consecuencia, de un carácter abierto. La lectura de muchos de ellos fácilmente genera diversas y variadas interpretaciones. Muestra de ello: “1. Comprensión musical: oír, escuchar, entender” (*1. Educación sensorial y percepción. Conceptos. Música*) o “5. Planificación de los procesos de elaboración” (*3. Técnicas y medios de expresión y comunicación. Procedimientos*) (Decreto 237/1992, 1992, pp. 7826 y 7829).

La presencia de contenidos orientados al conocimiento artístico del patrimonio y las manifestaciones propias del País Vasco no están muy presentes en el Decreto autonómico. Entre las menciones explícitas a ello figura: “5. Valoración del patrimonio artístico vasco y de otros pueblos y grupos, respeto a sus manifestaciones y disfrute de su contemplación” (*1. Educación sensorial y percepción. Actitudes*) y “Formas e instrumentos tradicionales del País Vasco” (*3. Técnicas y medios de*

*expresión y comunicación. Conceptos. Música*) (Decreto 237/1992, 1992, pp. 7827 y 7829).

Por último y respecto a la evaluación, el Decreto asume diez de los quince criterios nacionales, ampliando algunos de ellos al mismo tiempo que otros se incorporan de modo literal (Tabla 9). El currículo vasco presenta un total de trece criterios de evaluación, dos menos que el nacional. Tras la omisión de cinco de las propuestas del currículum estatal en su mayoría relacionadas con la dramatización, la comunidad autónoma desarrolla tres criterios de evaluación de nueva creación con el fin de dar respuesta a la evaluación de algunos contenidos vinculados al empleo de ciertas técnicas en las obras plásticas, así como relacionados con la percepción, la identificación de estímulos o actitudes relacionadas con la educación emocional a través de la expresión de ideas y opiniones.

### **5.1.2. El Decreto 175/2007 de 16 de octubre frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

Entre el Decreto 175/2007, de 16 de octubre y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre son numerosas y significativas las diferencias existentes. Una de las razones de la disimilitud hallada es consecuente del establecimiento por el Gobierno Vasco de los principios generales, finalidad y objetivos conjuntamente para lo que se denomina Educación Básica: Educación Primaria y Educación Secundaria. Algunas de las razones que justifican las diferencias existentes entre los documentos se refieren a la definición autonómica de una serie de competencias generales, objetivos y criterios de evaluación para el área de Educación Artística de elaboración propia. A su vez, las variaciones introducidas por el gobierno autonómico provocan una omisión significativa de gran parte del texto nacional.

Respecto a los principios, el currículum autonómico determina seis generales y tres organizativos, relacionados estos últimos con la estructura de las diferentes etapas educativas. Algunos de los generales hacen explícito el carácter educativo y orientador de la etapa, la necesidad de realizar un planteamiento de escuela inclusiva, el enfoque de la etapa destinado a contribuir al desarrollo integral y “las potencialidades de los alumnos en función de las posibilidades reales de cada uno de ellos y ellas” (Decreto 175/2007, 2007, p. 15). Por otra parte, los fines de la etapa del currículum vasco persiguen una adecuada incorporación del alumnado a la vida

adulta, permitiéndole desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida así como adquirir “los elementos básicos de la cultura vasca y universal, y prepararlos para su incorporación y para su inserción laboral con las debidas garantías” (Decreto 175/2007, 2007, p. 17).

Seguidamente, los objetivos generales de etapa del Real Decreto contrastan con los autonómicos al abarcar estos últimos a la Educación Secundaria. Asimismo, la comunidad desarrolla cada objetivo dentro de una competencia educativa general. Estas son formuladas a partir de las competencias básicas. Esta nueva estructura provoca que junto a la omisión de las propuestas nacionales dentro del currículum vasco, asistamos a una creación absoluta y total por la comunidad autónoma de todos los objetivos generales de etapa (Tabla 10). De las nuevas propuestas, el objetivo que más fuertemente está vinculado al área de Educación Artística se formula bajo la competencia educativa general *Aprender a comunicarse* y, por tanto, el alumnado ha de:

Comprender, conocer y apreciar la creación artística, identificar y analizar críticamente los mensajes explícitos e implícitos que contiene su lenguaje, desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas, y utilizar los distintos lenguajes artísticos para la expresión y la comunicación (Decreto 175/2007, 2007, p. 22).

Tabla 10

*Elementos curriculares comparados del Decreto 175/2007 de 16 de octubre respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	0	0	0	0	14	24	24		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	0	0	0	1	8	9	10		
<b>Contenidos</b>	1º	1. Apr. auditiva**	1	2	0	3	0	5	11	
		2. Expresión e interpretación***	6	2	2	0	0	4	14	
	2º	1. Apr. Auditiva	0	2	2	3	0	6	13	
		2. Expresión e interpretación	9	1	0	0	1	3	13	
	3º	1. Apr. Auditiva	1	5	0	1	0	1	8	
		2. Expresión e interpretación	9	3	0	0	2	3	15	
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	0	0	0	0	8	10	10	
		2º	0	0	0	0	8	10	10	
		3º	0	0	0	0	9	10	10	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*1. Apreciación auditiva y comprensión musical.

\*\*\*2. Expresión, interpretación y creación musical.



El *Anexo. Competencias Básicas* es desarrollado en los dos currículos y comparten algunos fragmentos. Gran parte del texto del Real Decreto es asumido por el currículo autonómico. El Gobierno Vasco cambia la nominación a dos de las competencias básicas: la *Competencia de interacción con el mundo físico* pasa a ser designada como *Competencia cultura científica, tecnológica y de la salud* y la *Competencia cultural y artística* a *Competencia cultural, humanística y artística*. En el anexo autonómico, se desarrollan las nuevas competencias educativas generales<sup>19</sup> que “son grandes ejes referenciales para la educación integral tanto básica como permanente para toda la vida, que se aprenden en todos los contextos educativos, tanto formales como informales” (Decreto 175/2007, 2007, p. 17).

En la introducción al área de Educación Artística las diferencias entre los documentos comparados se hacen latentes al no encontrar apenas fragmentos del nacional en el Decreto autonómico. Aquí, la comunidad se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel de aula evitando divagar por los aspectos teóricos del área disciplinar. A su vez, hace explícitos los ámbitos artísticos a los que contribuyen los contenidos así como plantea una serie de propuestas metodológicas que han de ser tenidas en cuenta para la práctica docente, aunque no son enunciadas bajo un epígrafe específico. En el apartado *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas*, se asumen varios párrafos del Real Decreto, pero la comunidad mantiene su tendencia a reformular el texto gubernamental.

En los objetivos de área, la comunidad autónoma establece diez propuestas, nueve de ellas de creación propia y dos contienen referencias al conocimiento de las manifestaciones culturales vascas (Tabla 10). El carácter abierto que caracteriza a los objetivos para la etapa de Educación Básica contrasta con el otorgado a los del área. Estos últimos se identifican por su precisión, concreción y por aunar aspectos procedimentales y actitudinales bajo una misma propuesta. Asimismo, los objetivos no se refieren a uno u otro lenguaje artístico, sino que todos ellos inmiscuyen tanto a la Educación Plástica como a la Musical en todas y cada una de las propuestas desarrolladas. Los siguientes objetivos del Decreto 175/2007 ilustran esta realidad:

---

<sup>19</sup>Las competencias educativas generales consisten en aprender a vivir responsablemente de forma autónoma, a pensar de manera crítica, a comunicarse en las dos lenguas oficiales y en al menos una lengua extranjera, a vivir juntos, a desarrollarse como persona y a hacer y emprender.

Indagar y analizar técnicas, recursos y convenciones de las diferentes expresiones artísticas en obras de la cultura visual y musical, para facilitar una mayor comprensión y disfrute de las mismas, posibilitando el desarrollo de nuevos referentes estéticos, y ampliando el campo del lenguaje artístico o Establecer relaciones entre las producciones artísticas visuales y musicales, y las características del momento y lugar en el que han sido creadas, para poder comprender su valor artístico y su valor como expresión de una época o un grupo social, de forma que puedan facilitarse los comienzos de procesos de crítica y discernimiento del valor de la producción artística y su repercusión y significado en el entorno físico y social (Decreto 175/2007, 2007, pp. 138-139).

El Gobierno Vasco estructura los contenidos en cuatro bloques temáticos y en tres ciclos al igual que el currículum nacional, aunque el autonómico desarrolla primeramente los de Educación Musical seguidos de los de Educación Plástica y también modifica la nominación de los bloques: *1. Apreciación auditiva y comprensión musical*, *2. Expresión, interpretación y creación musical*, *3. Comprensión, percepción e interpretación de referentes plásticos y visuales* y *4. Producción, expresión y creación en artes plásticas y visuales*. Existe una correlación entre los bloques propuestos en el Real Decreto y los recogidos en el currículum autonómico vasco (Tabla 10).

A diferencia de lo que sucede con otros elementos analizados, el currículum vasco asume todos los contenidos del Real Decreto excepto uno del segundo ciclo y dos del tercero. En ambos casos son del bloque *2. Interpretación y creación musical* del Real Decreto. A su vez, existe una diferencia notable entre como incorpora los contenidos de uno y otro bloque de la norma nacional. Mientras que los contenidos que el Decreto toma del bloque *3. Escucha* lo hace a lo largo de los tres ciclos con numerosas variaciones de diversa índole (ampliaciones, reducciones, modificaciones,...etc.), los asumidos del bloque *4. Interpretación y creación musical* lo hace en la mayoría de ocasiones manteniendo un nivel de analogía literal (Tabla 10).

El currículum autonómico se completa con contenidos de elaboración propia tanto en uno como en otro bloque, muchos de ellos vinculados a la adquisición de conceptos básicos del lenguaje musical o al desarrollo de la percepción auditiva. Tras estas nuevas menciones, ambos ámbitos musicales cuentan con una mayor presencia en el documento autonómico frente a otros como el canto, la instrumentación o la danza. A pesar de que dos de los objetivos de área realizan una mención explícita al

conocimiento de las manifestaciones culturales vascas, esta premisa contrasta con el único contenido que hace una mención literal al patrimonio artístico de la comunidad autónoma: “Adquisición de un repertorio de canciones de nuestro entorno socio-cultural” (2º ciclo, 2. *Expresión, interpretación y creación musical*) (Decreto 175/2007, 2007, p. 147). Por otro lado, debe mencionarse que el País Vasco establece para el primer ciclo dos contenidos por los que la práctica instrumental ha de realizarse a través de Instrumental Orff e instrumentos de pequeña percusión.

Con respecto a los criterios de evaluación, estos se formulan a lo largo de los tres ciclos conjuntamente para Educación Plástica y Visual. Al igual que los objetivos, son diez el número de propuestas para cada uno de los ciclos, existiendo una relación no solo entre ellos a lo largo de la etapa, sino también con los objetivos de área (Tabla 10). Los criterios de evaluación del currículum autonómico no recogen ningún tipo de reseña tal como lo hace el Gobierno Nacional en el Real Decreto. Aun así, el País Vasco establece para cada uno de los criterios de evaluación una serie de ítems que responden a lo que hoy denominamos estándares de aprendizaje evaluables.

### **5.1.3. El Decreto 236/2015 de 22 de diciembre frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El Decreto 136/2015 de 22 de diciembre, por el que se establece el currículum de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco y el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, mantienen entre sí un nivel de semejanza muy bajo. Estamos ante dos documentos que no guardan similitud alguna en los elementos curriculares comparados. Asimismo, las dos normas presentan un modo diferente de estructurar el documento. Por ello, los resultados que exponemos responden más a una descripción del Decreto 236/2015 de 22 de diciembre que a un análisis comparativo consecuente del grado de desigualdad total existente.

A diferencia del Real Decreto, el País Vasco desarrolla once principios generales para lo que denomina Educación Básica: primaria y secundaria, tal como hizo en su currículum antecesor. En ellos, señala que la etapa es común y obligatoria, cuenta con un carácter orientador y educativo, prepara al alumnado para la educación permanente, desarrolla de manera integral las capacidades del ser humano garantizando el Derecho a la Educación, así como el Principio de Igualdad de

Oportunidades y promueve la escuela inclusiva en un marco de convivencia escolar efectiva. A su vez, “las áreas de conocimiento y las materias de la Educación Básica incorporarán la dimensión específica de la cultura vasca en el currículo y contribuirá al desarrollo de las competencias básicas en todas sus dimensiones” (Decreto 236/2015, 2015, p. 10). Ninguna de las once premisas nos evoca al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Seguidamente, el currículum vasco incluye los fines de la Educación Básica, hecho que difiere con su omisión por parte del documento nacional. Entre las finalidades figura que se ha de alcanzar una correcta alfabetización del alumnado, la adquisición de determinados conocimientos que se puedan usar en situaciones reales, preparar al alumnado para la vida adulta, así como para cursar estudios superiores o para su inserción laboral (Decreto 236/2015, 2015).

El documento autonómico no presenta unos objetivos de etapa tal y como los concibe la norma nacional. Estamos, y nunca mejor dicho, ante un currículum estructurado por competencias. La comunidad define dos tipos de competencias: básicas transversales o genéricas y básicas disciplinares/interdisciplinares o específicas. Así pues, “las competencias básicas transversales, en la medida que se integran en las áreas disciplinares, son mediadoras u operadoras tanto para el logro de las finalidades educativas como para la consecución de las competencias básicas disciplinares” (Decreto 236/2015, 2015, p. 66). Estas son cuatro: *Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital*; *Competencia para aprender a aprender y a pensar*; *Competencia para convivir*; y *Competencia para la iniciativa y espíritu emprendedor*.

Cada una de las competencias disciplinares está vinculada a un determinado área de conocimiento, aunque a su logro contribuyen todas y cada una de las disciplinas desarrolladas en el currículum. Estas coinciden con las competencias del Real Decreto, pero el Gobierno Vasco cambia la nominación de algunas de ellas: *Competencia en comunicación lingüística y literaria*; *Competencia matemática*; *Competencia científica*; *Competencia tecnológica*; *Competencia social y cívica*; *Competencia artística* y, por último, *Competencia motriz*. La Educación Artística, área que engloba los elementos de Educación Musical, se ubica dentro de la *competencia artística* cuya adquisición implica, según el Decreto 236/2015 (2015):

Comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, en distintos contextos temporales y de uso, para tener conciencia de la importancia que los factores estéticos tiene en la vida de las personas y de las sociedades. Asimismo conocer los diferentes lenguajes artísticos y utilizar sus códigos en la producción de mensajes artísticos como forma de expresarse y comunicarse con iniciativa, imaginación y creatividad (p. 13).

Las dos tipologías de competencias se desglosan en una serie de componentes que ayudan a guiar la práctica educativa. En el caso concreto de la competencia artística se compone de cuatro componentes tal y como los define el Decreto 236/2015. Dos de ellos son: “Comprender los lenguajes artísticos entendiéndolos como recursos de expresión y comunicación, para utilizarlos en sus propias producciones, e identificarlos en obras artísticas y culturales” o “Apreciar de manera reflexiva y crítica los elementos que integran el patrimonio artístico y cultural como fundamento de la identidad de los pueblos y de las culturas en situaciones de intercambio, diálogo intercultural y experiencias compartidas” (Decreto 236/2015, 2015, p. 72). Su enunciado responde a una estructura muy similar empleada para el establecimiento de los objetivos a pesar de la nominación asignada por el Gobierno Vasco bajo componente de una competencia.

El área de Educación Artística no se desarrolla dentro del bloque de áreas específicas tal como propone el Real Decreto, sino dentro de la *Competencia artística*. El currículum vasco omite una introducción específica para el área a diferencia del nacional. Otra de las disimilitudes entre ambas normas son los objetivos de área para la etapa que sí son fijados en el autonómico a diferencia del Real Decreto. El País Vasco desarrolla diez propuestas que coinciden con los formulados en el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, es decir, el currículum autonómico vasco que deroga el recién implantado. Las únicas variaciones entre los objetivos de uno y otro documento son que el currículum autonómico de 2015 reduce varios de estos. Entre las reducciones realizadas encontramos la supresión de una de las dos menciones al conocimiento del patrimonio artístico y cultural vasco (Tabla 11).

Tabla 11

*Elementos curriculares comparados del Decreto 236/2015 de 22 de diciembre respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Primaria y secundaria	0	0	0	0	14	11	11	
<b>Obj. Área</b>	Etapa						10	10	X
<b>Contenidos</b>	Etapa	1. Comunes a todas las áreas							X
		2. Apreciación auditiva							X
		3. Expresión e interpretación							X
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	0	0	0	0	7	10	0	
<b>Estándares de aprendizaje</b>	No contempla	0	0	0	0	18	0	0	

Seguidamente, la comunidad desarrolla un apartado bajo la nominación de *Caracterización de los bloques de contenidos*. En él recogen los cinco bloques temáticos para el desarrollo del área, los cuales difieren de la propuesta nacional. Frente a la nominación de los bloques del Real Decreto, la comunidad autónoma vuelve a asumir la propuesta realizada por su gobierno en su antecesor currículum junto a la inclusión de un bloque de nueva creación. Este último cuenta con un carácter transversal a todas las áreas como su propio nombre indica. Los bloques de contenidos del Decreto 236/2015 son: 1. *Contenidos relacionados con las competencias básicas transversales comunes a todas las áreas*, 2. *Apreciación auditiva y comprensión musical*, 3. *Expresión, interpretación y creación musical*, 4. *Percepción, comprensión, e interpretación de referentes plásticos y visuales* y 5. *Producción, expresión y creación de artes plásticas y visuales*<sup>20</sup>.

Al igual que el Real Decreto, el currículum autonómico no desarrolla los contenidos y completa el documento con unas breves referencias a cada bloque que no aportan información relevante para la comprensión de las pretensiones perseguidas con dicho

<sup>20</sup> En el Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el cual se establece el currículum de la Educación Básica para la Comunidad Autónoma del País Vasco, los bloques de contenidos, dentro del área de Educación Artística, siguen la numeración de uno a cuatro, que coincide con los bloques temáticos del dos al cinco del Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, salvo por la modificación en el título del bloque 4. *Percepción, comprensión, e interpretación de referentes plásticos y visuales* el cual en el Decreto 175/2007, que aparece como bloque 3. *Comprensión, percepción e interpretación de referentes plásticos y visuales*.

currículo. Este nuevo modo de hacer desarrollado por el Gobierno autonómico en su Decreto 236/2015 no nos permite determinar y reflexionar acerca de la presencia de las distintas disciplinas o ámbitos musicales en el documento, pues no se establece ninguna propuesta de contenidos propiamente dicha (Tabla 11).

Respecto a los criterios de evaluación del Decreto fijados para toda la etapa, estos son extraídos de la anterior norma vasca, en concreto, de los propuestos para el tercer ciclo. Igualmente a lo acontecido en los objetivos del área de Educación Artística, la comunidad autónoma reduce fragmentos del texto desarrollado en los criterios de evaluación de su currículum antecesor. Esto implica una ruptura absoluta con la propuesta realizada en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. Asimismo, la comunidad autónoma no formula los estándares de aprendizaje evaluables ni realiza tampoco una remisión a los del currículum estatal, ni en la parte dispositiva del documento ni dentro de la propia área (Tabla 11).

#### **5.1.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de País Vasco**

Del análisis comparativo de los tres currículos autonómicos para la Educación Primaria publicados por el Gobierno Vasco hasta la fecha respecto a sus respectivas normas nacionales se extrae que existe una tendencia a la diferencia de los currículos autonómicos frente a los estatales, viéndose una progresión paulatina hacia una mayor disimilitud entre ellos. Así pues, se observa que el Decreto 237/1992 de 11 de agosto muestra bastantes elementos curriculares semejantes al Real Decreto 1006/1991. Por otra parte, en el Decreto 175/2007 de 16 de octubre encontramos un menor número de semejanzas a las existentes frente a los primeros documentos comparados. Aun así, algunos aspectos como es la estructura, el *Anexo. Competencias Básicas* o los contenidos de Educación Artística muestran un paralelismo significativo con el Real Decreto 1513/2006. Por último, el Decreto 236/2015 es completamente distinto a su nacional, no mostrando ninguna influencia del estatal, no solo debido a una estructura dispar, sino también por un diferente desarrollo de los elementos comparados.

En cuanto a los principios generales y los fines para la etapa, el primer currículum vasco publicado en 1992 coincide con su nacional en el hecho de no desarrollar los fines y asumir los principios generales. En cambio, los dos restantes no los formulan para la etapa de Educación Primaria, sino para la Educación Básica en su conjunto.

Esto provoca que no exista analogía alguna con los presentados en las normas estatales en los dos últimos. Esta situación se hace nuevamente latente en los objetivos generales de etapa. El Decreto 237/1992 incorpora en su texto todas las propuestas nacionales con variaciones. En cambio, la determinación en los dos currículos restantes de los objetivos para Educación Primaria y Secundaria conjuntamente implica un mayor número de propuestas consideradas de nueva creación autonómica y la omisión de los recogidos en los Reales Decretos (véase Anexo I).

Dentro del área de Educación Artística, mientras que el Decreto 237/1992 y el Decreto 175/2007 mantienen la misma estructura que su nacional correspondiente, el Decreto 236/2015 ubica al área dentro de la *Competencia Artística* y no le otorga una introducción propia. El currículum vasco de 1992 asume gran parte de la introducción de su Real Decreto, mientras que el de 2007 reelabora todo el fragmento, aunque mantiene la estructura. Esta tendencia progresiva al cambio junto con la decisión en 2015 de no destinar una introducción específica al área contribuye a establecer una tendencia rupturista por parte del Gobierno Vasco en relación con los documentos estatales.

Los objetivos para el área presentan de nuevo una evolución que parte de un grado de analogía elevado para finalizar con uno de disparidad absoluta. De esta forma, el Decreto 237/1992 asume los objetivos de área de un modo idéntico a su Real Decreto, excepto por uno que es reducido y otro brevemente ampliado. Por su parte, el currículum desarrollado en el Decreto 175/2007, al igual que el estatal, incluye los objetivos de área, pero todos son de nueva creación excepto uno. Por último, el actual currículum vasco presenta diez objetivos de área a diferencia de su Real Decreto que no enuncia ninguno.

Los contenidos del área destinados al conocimiento de la Educación Musical no proyectan una tendencia común entre las distintas normas comparadas. Mientras que el Decreto 175/2007 recoge los contenidos en cuatro bloques, al igual que su respectivo currículum nacional, e incorpora la mayoría de las propuestas estatales junto a otras de creación propia, tanto el Decreto autonómico de 1992 como el de 2015 crean una estructura de bloques propia diferente a la nacional asociada. Así mismo, el Decreto 237/1992 establece un gran número de contenidos de creación



autonómica junto a algunos nacionales tomados de la norma estatal. La diferencia respecto a su sucesor radica en que omite la mayoría de las propuestas estatales (25). Por último, el Decreto 236/2015, aunque fija los bloques temáticos de contenidos, no desarrolla ninguna propuesta específica.

Tanto en el currículum autonómico de 1992 como en el promulgado por el Gobierno Vasco en 2007 existe una ligera tendencia a introducir más contenidos relacionados con el lenguaje musical y, en el caso de este último, también de la audición frente a otros ámbitos musicales. Debido a que el Decreto 236/2015 no desarrolle una propuesta clara de contenidos no nos permite afirmar si se realiza una mayor atención hacia una determinada disciplina musical frente a otra. En cuanto a los contenidos vinculados al folclore, a pesar de que los objetivos de área hagan una mención explícita hacia las manifestaciones artísticas de la comunidad autónoma, existe una baja presencia de estos en los dos primeros documentos.

Los criterios de evaluación muestran una tendencia al cambio a lo largo de los currículos autonómicos al igual que ocurre en los objetivos de área a favor de la disimilitud. Mientras que el currículum de 1992 incluye diez de las quince propuestas nacionales y los completa con tres propias, el documento de 2007 omite cualquier criterio procedente de su respectivo Real Decreto, siendo todos ellos de creación autonómica. En cuanto al Decreto 236/2015, ninguno de los criterios de evaluación desarrollados coincide con los del currículum nacional. Así mismo, este último no incorpora dentro del área de Educación Artística los estándares de aprendizaje evaluables fijados en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Para concluir, debemos dejar constancia de que los tres currículos para la Educación Primaria publicados en el País Vasco hasta la fecha han sido elaborados por gobiernos que no coinciden con la ideología del partido político en el Gobierno Nacional. Así pues, tanto el Decreto 237/1992 como el 175/2007 y, por último, el 236/2015 publicados por el Gobierno Vasco son promulgados por gobiernos en los que sus lehendakaris pertenecen al Partido Nacionalista Vasco (PNV).

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 12). Además, en el Anexo I se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los datos cuantitativos extraídos tras el análisis comparado.

Tabla 12

*Características definitorias entre los currículos autonómicos de País Vasco respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico del País Vasco		
	Decreto 237/1992	Decreto 175/2007	Decreto 236/2015
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos.	Disimilitud absoluta. Fijados para Ed. Primaria y Secundaria.	Disimilitud absoluta. Fijados para Ed. Primaria y Secundaria.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos. No contemplados.	Disimilitud absoluta. Fijados para Ed. Primaria y Secundaria.	Disimilitud absoluta. Fijados para Ed. Primaria y Secundaria.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos todos aunque con variaciones.	Disimilitud absoluta. Fijados para Ed. Primaria y Secundaria.	Disimilitud absoluta. Fijados para Ed. Primaria y Secundaria y vinculados a las competencias.
<b>Introducción al área</b>	Misma estructura. La mayor parte del texto idéntico.	Introducción de elaboración propia autonómica.	No presenta introducción propia al área.
<b>Objetivos de área</b>	Idénticos salvo 1 reducido y 1 ampliado.	9 de creación propia, solo 1 común.	Distinto al nacional al fijar 10 objetivos de creación propia.
<b>Contenidos</b>	Diferente estructura de bloques. Numerosos contenidos de elaboración propia.	Cambio de orden y nominación de los bloques. Comparte contenidos con el RD junto a los de creación propia.	5 bloques temáticos que difieren del nacional. Los contenidos no son desarrollados.
<b>Criterios de evaluación</b>	Se asumen 10 de 15 del RD y añade 3 de creación propia.	Nueva creación.	Nueva creación.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			No desarrollados.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	No anexos.	Asume gran parte del <i>Anexo. Competencias básicas</i> junto a propuestas propias: competencias generales y modificación de la nominación de dos competencias.	No anexos.

## 5.2. Comunidad Autónoma de Cataluña

### 5.2.1. El Decreto 95/1992 de 28 de abril frente al Real Decreto 1006/1991 14 de junio

Los resultados del análisis comparativo entre el Decreto 95/1992 de 28 de abril elaborado por la Generalitat de Cataluña y el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, muestra que las disimilitudes entre los documentos son numerosas, existiendo mayor diferencia en los elementos curriculares vinculados a la Educación Musical. El fragmento dispositivo de las normas coincide en estructura, pero difiere en contenido. El currículo catalán no enuncia los fines de la Educación Primaria. En cambio, sí presenta una serie de principios generales entre los que señala que la etapa se configura en tres ciclos: inicial, medio y superior.

Las diferencias se acentúan en los objetivos generales de etapa. Cataluña los enuncia de un modo más escueto y conciso que los aportados por el Real Decreto. De los quince objetivos autonómicos, ocho son de elaboración propia, tres modificados, cuatro reducidos y, finalmente, se omiten cinco de las propuestas estatales (Tabla 13). Debemos incidir en que solamente dos objetivos contemplan aspectos propios de la comunidad autónoma. Uno de ellos se enfoca hacia el aprendizaje de la lengua catalana y el aranés, mientras que el segundo establece que al finalizar la etapa el alumno ha de “Conocer los rasgos fundamentales de Catalunya en sus aspectos naturales, sociales, culturales e históricos en la medida que actúan como medio definidor de la identidad nacional (...)” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2741).

Tabla 13

*Elementos curriculares comparados del Decreto 96/1992 de 28 de abril respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	0	0	4	3	5	8	15		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	0	0	0	0	11	9	9		
<b>Contenidos</b>	Etapa	Procedimientos	0	0	3	3	12	9	15	
		Hechos	1	0	0	0	11	9	10	
		Actitudes	0	0	0	1	8	6	7	
<b>Criterios de evaluación</b>	No contempla	0	0	0	0	15	0	0		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

El área de Educación Artística del currículum catalán es distinta en cuanto a su estructura con la presentada por el Real Decreto. Entre las razones figura la abolición por parte de la comunidad de cualquier referencia al lenguaje dramático. Al mismo tiempo, unifica algunos elementos curriculares que la norma estatal presenta fragmentados para cada uno de los tres lenguajes artísticos que conforman el área. Así pues, el currículum autonómico divide el área de Educación Artística en *Música y Visual y Plástica*. Esta nueva estructura supone que cada uno de los lenguajes artísticos cuente con una introducción propia, así como con objetivos generales, contenidos y objetivos terminales específicos<sup>21</sup>.

La introducción para la Educación Musical difiere del apartado destinado a la misma en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio. Sin hacer ninguna mención a los conceptos de percepción y expresión, el texto desarrollado por la comunidad autónoma es de un alto valor pedagógico al señalar los beneficios de la Educación Musical y como esta contribuye al desarrollo del niño dado que “despierta, estimula y va modelando, la sensibilidad: aporta nuevos conocimientos, que primero se integran de manera sensorial, y más adelante, se van razonando y elaborando” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2748). A su vez, se promueve la necesidad de vivir la música, es decir, la promoción de procesos de enseñanza-aprendizaje que impliquen una “práctica directa y continua” pues solo “haciendo música es como mejor se la conoce y se la ama” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2748).

La diferencia de esta división a partir del lenguaje artístico conlleva que los objetivos generales, ahora definidos para una y otra disciplina, sean considerados de creación propia. Así pues, podemos afirmar que de los nueve establecidos para la Educación Musical<sup>22</sup> no se ha incluido ninguno de los objetivos nacionales (Tabla 13). Esta disimilitud no es sólo consecuencia de esta división, sino también del mayor grado de concreción con el que han sido enunciados. Entre los objetivos propuestos se incluyen: “Lograr una emisión de voz correcta, tanto al hablar como al cantar, mostrando conocimientos de la higiene y el funcionamiento del aparato fonador” o

---

<sup>21</sup> Esta estructura es similar a la de los Programas Renovados publicados durante la década de los ochenta.

<sup>22</sup> Para la Educación Plástica y Visual se establece un total de once objetivos los cuales, al no formar parte de nuestro objeto de estudio, se ha omitido el análisis y el establecimiento de resultados de los mismos.

“Darse cuenta de los elementos fundamentales del lenguaje musical: ritmo, melodía, métrica y expresión” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2749).

Los contenidos son formulados para toda la etapa, al igual que lo hace el Real Decreto. La diferencia radica en el hecho de que no son agrupados por bloques temáticos, sino en función de la tipología a la que responde el contenido. De esta manera, son tres las categorías propuestas por la comunidad: *Procedimientos*; *Hechos, conceptos y sistemas conceptuales*; y por último, *Actitudes, valores y normas*. El número de contenidos es menor en el currículo catalán que en el Real Decreto. La mayoría son de creación propia por parte de la comunidad, siendo eliminados un gran número de los desarrollados en el nacional. De este último, solo han sido asumidos ocho por Cataluña, cuatro modificados, tres reducidos y uno idéntico<sup>23</sup> (Tabla 13).

Entre los contenidos catalanes no se da un reparto equitativo de los mismos relacionado con los ámbitos o disciplinas musicales. El canto, el lenguaje musical y la danza frente a la audición y la instrumentación cuentan con una mayor presencia en el documento autonómico. Sin duda, es la práctica instrumental la que apenas aparece en estas enseñanzas mínimas. Sólo uno de los treinta y dos contenidos propuestos la incluye de manera explícita: “Experimentación con diversos materiales, recursos tecnológicos e instrumentos diversos” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2749). Esta baja presencia se vuelve a hacer latente en los objetivos terminales donde sólo uno de ellos se asocia a la práctica instrumental.

Una de las grandes novedades de este currículo es la inclusión de los objetivos terminales frente a la no incorporación de los criterios de evaluación. Este nuevo elemento, no contemplado en ningún documento previamente, “son los criterios que se han de tener en cuenta para la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2741). No han de ser confundidos con los criterios de evaluación tal y como los presenta el Real Decreto. Los objetivos terminales se caracterizan por un grado de concreción mayor que los criterios de evaluación nacionales. Ejemplos de ello son: “17. Distinguir diversos *tempos*”, “19. Leer, escribir, hacer dictados rítmicos y melódicos, a fin de reconocer los elementos del

---

<sup>23</sup> Contenido idéntico: “2.2. Las cualidades del sonido: timbre, duración, intensidad y altura” (Decreto 95/91992, 1992, p. 2749).

lenguaje musical” o “28. Bailar danzas adecuadas la edad” (Decreto 95/1992, 1992, p. 2749). Se observa que los objetivos terminales coinciden en número con los contenidos de Educación Musical (Tabla 13).

### **5.2.2. El Decreto 142/2007 de 26 de junio frente al Real Decreto 1512/2007 de 7 de diciembre**

Si entre el primer currículo catalán y su respectivo nacional encontramos grandes diferencias no son menos las existentes entre el Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas de la Educación Primaria para la comunidad autónoma de Cataluña y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Ambos documentos difieren no sólo a nivel estructural, sino también en lo que a contenido se refiere. Aunque en la parte dispositiva existen semejanzas entre los documentos comparados, en el área de Educación Artística la comunidad autónoma procede a la elaboración de un currículum propio que no guarda relación con su respectivo estatal.

Los principios generales autonómicos contemplan los formulados en el Real Decreto al mismo tiempo que se incluyen tres propuestas de elaboración propia. Con las nuevas premisas se establece que la etapa ha de pretender una “educación común y la implantación de un nuevo modelo educativo (...) que disminuya el sexismo y el androcentrismo (*sic*), el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual y la valoración crítica de las desigualdades, así como la atención a la diversidad” (Decreto 142/2007, 2007, p. 21822). Asimismo, señalan que la Educación Primaria ha de coordinarse tanto con la Educación Infantil como con la Educación Secundaria Obligatoria y adaptarse a los ritmos individuales del alumnado.

Como consecuencia del establecimiento de los nuevos principios generales elaborados por la comunidad autónoma junto a los nacionales, se produce a su vez una ampliación significativa de los fines de la Educación Primaria en pro del modelo educativo pretendido implantar por el Gobierno catalán en su territorio. Entre los fines de la etapa figura que al finalizar la misma, el alumnado ha de conocer “(...) los elementos básicos de la lengua, la historia, la geografía y las tradiciones propias de Cataluña que permita su arraigo” (Decreto 142/2007, 2007, p. 21823).

Los objetivos generales de etapa de los dos documentos coinciden en número y también en contenido salvo por la omisión de un objetivo presentado en el currículum nacional que no es incorporado en la norma catalana (Tabla 14). A pesar de la incorporación de trece de los catorce objetivos, únicamente dos de ellos lo hacen de manera literal, siendo uno vinculado fuertemente al área de Educación Artística: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (Decreto 142/2007, 2007, p. 21823). Del resto de propuestas autonómicas, siete son modificadas, cuatro ampliadas y una de elaboración propia respecto a la normativa gubernamental (Tabla 14).

Tabla 14

*Elementos curriculares comparados del Decreto 142/2007 de 26 de junio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	2	4	0	7	1	1	14	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	0	1	1	2	5	7	11	
<b>Contenidos</b>	Inicial	Explorar y percibir	0	1	0	2	4	8	11
		Interpretar y crear	0	1	0	1	7	5	7
	Medio	Explorar y percibir	0	1	0	1	5	8	10
		Interpretar y crear	0	2	0	0	9	6	8
	Superior	Explorar y percibir	0	1	0	2	5	11	14
		Interpretar y crear	0	0	0	2	10	8	10
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	Inicial	0	0	0	3	5	5	8
		Medio	0	0	0	1	7	9	10
		Superior	0	0	0	0	9	10	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

El *Anexo I. Competencias Básicas* desarrollado en el Real Decreto 1513/2006 es incluido en el texto autonómico, aunque con diferencias significativas entre uno y otro. La comunidad autónoma realiza una gran asimilación del texto nacional al mismo tiempo que añade amplios párrafos de creación propia. Una de las modificaciones más importantes se encuentra en la distribución de las Competencias Básicas en cuatro categorías<sup>24</sup>: *Competencias comunicativas*; *Competencias*

<sup>24</sup>*Competencias comunicativas: Competencia comunicativa lingüística y audiovisual* (se ha modificado la nominación de la misma respecto al Real Decreto) y *Competencia artística y cultural*.

*metodológicas; Competencias personales; y Competencias específicas*, centradas en convivir y habitar el mundo. En el subapartado correspondiente a la Competencia Artística y Cultural, el Gobierno catalán añade que esta es “una competencia interdisciplinaria que es necesario tener en cuenta y desarrollar en las actividades de todas las áreas y en la vida del centro escolar” (Decreto 142/2007, 2007, p. 21828).

Como ya se ha mencionado, las diferencias entre los documentos comparados son más notorias en el área de Educación Artística. En el Decreto 142/2007 se incluyen cuatro nuevos apartados, junto con los recogidos por el Real Decreto. El primero, *Estructura de contenidos*, justifica el motivo por el cual los contenidos son agrupados por ciclos y por los “dos ámbitos de la experiencia estética: Explorar y percibir, e Interpretar y crear” (Decreto 142/2007, 2007, p. 218539). A cada uno de ellos se vinculan dos bloques: *Visual y Plástica* y *Música y Danza*. El bloque de *Música y Danza* dentro de *Explorar y percibir* se corresponde con el bloque 3. *Escucha* del Real Decreto mientras que el de *Interpretar y crear* lo hace con el 4. *Interpretación y creación musical*.

Entre las tres incorporaciones restantes, las *Competencias propias del área* añaden parte del texto de la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas del Real Decreto, pero en el caso catalán está en conexión con los contenidos. Las *Consideraciones sobre el desarrollo del currículo* marcan unas orientaciones metodológicas. Estas indican que se ha de partir de las experiencias e interrogantes del alumnado, que se promueva la implicación del alumnado como sujetos activos en proyectos culturales, el empleo de entornos multimedia, así como la experiencia cultural y emocional que se adquiere gracias a las manifestaciones culturales (Decreto 142/2007, 2007). Las *Conexiones con otras áreas* recogen los contenidos de otras áreas que pueden ser trabajados en esta.

A pesar de que la introducción y la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas dejan entrever líneas del Real Decreto, se procede a una reelaboración casi por completo de ambos apartados. Cataluña defiende los beneficios de la Educación Artística en la etapa y cómo contribuye al desarrollo de

---

*Competencias metodológicas: Tratamiento de la información y competencia digital y Competencia de aprender a aprender.*

*Competencias personales: Competencia de autonomía e iniciativa personal.*

*Competencias específicas centradas en convivir y habitar el mundo: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y Competencia social y ciudadana.*



determinadas habilidades y capacidades como la educación en valores o el respeto. Esta última puede ser trabajada a través de la danza, la cual cuenta con una presencia significativa en el currículo catalán, pues ayuda al alumnado “(...) a conocer sus posibilidades corporales, a respetarse y respetar a los demás (...)” (Decreto 142/2007, 2007, p. 21853).

Las semejanzas son mínimas entre los objetivos de área del Decreto 142/2007 y los del Real Decreto 1513/2006. Sólo cuatro del currículo nacional son incorporados al autonómico y ninguno lo hace de manera literal (2 modificados, 1 reducido y 1 ampliado) (Tabla 14). El establecimiento de siete nuevos objetivos elaborados por Cataluña aumenta el grado de disparidad entre los currículos. Sorprende que ninguna de las nuevas propuestas autonómicas haga referencia explícita al patrimonio cultural propio de Cataluña. Los objetivos del Decreto se caracterizan por una concreción mayor y por ser más ambiciosos en cuanto a los resultados esperados, al vincular numerosas acciones a un mismo objetivo. Algunas de las propuestas del Decreto 142/2007 (2007) que ilustran esta realidad son:

- 6. Valorar y disfrutar de la interacción en el grupo y el cooperativismo, participando conjuntamente en la planificación de las actividades y de la producción para crear sentido de comunidad, desarrollando una relación de confianza en la dinámica de las actividades y compartiendo con los compañeros y las compañeras ideas, valoraciones y proyectos.
- 11. Conocer las intervenciones artísticas urbanas, los museos, los teatros, los auditorios, los edificios arquitectónicos y culturales del barrio, del pueblo o de la ciudad. Darse cuenta de sus funciones sociales vinculadas a la vida del barrio, del pueblo o de la ciudad y a la noción de patrimonio (p. 21854).

Este grado de concreción de los objetivos catalanes conlleva que también se haga latente en los contenidos. Una mayor especificación del *qué enseñar* junto con una baja presencia de contenidos extraídos del nacional incrementan las diferencias entre las dos normas legales comparadas, como por ejemplo: “Exploración y diálogo de cómo las artistas y los artistas expresan, mediante la música y la danza, ideas y emociones muy próximas a nuestras experiencias” (Ciclo medio, *Explorar y percibir*) (Decreto 142/2007, 2007, p. 21855). A diferencia de los objetivos, los contenidos sí hacen mención a los aspectos musicales y del folclore propios de la comunidad, así como al de “los países de donde provienen compañeros y compañeras de clase” (Ciclo inicial, *Explorar y percibir*) (Decreto 142/2007, 2007, p. 21854).

La característica que sin duda define al Decreto 142/2007 es la gran presencia otorgada a la danza. En los tres ciclos, los contenidos de danza y movimiento están más presentes que incluso los de canto, a pesar de que este último cuenta con un fuerte arraigo dentro del código disciplinar de la Educación Musical. En cambio, el lenguaje musical es el menos presente, especialmente en el ciclo inicial. El número de contenidos de este ámbito es aumentado de un modo paulatino por ciclos, pero son enunciados de tal manera que condicionan su integración en el aula desde una perspectiva práctica de la enseñanza musical (Tabla 14).

Los criterios de evaluación se concretan por ciclos en las dos normas legislativas. Cataluña los presenta sin justificación a diferencia del currículum nacional. A su vez, el grado de concreción y una orientación mayor hacia la práctica de los elementos curriculares desarrollados en el documento catalán provoca que solo seis criterios del Real Decreto coincidan con los del Decreto, viéndose a su vez modificados por el Gobierno autonómico (Tabla 14). Por último, existe un mayor número de criterios de evaluación vinculados a la Educación Musical frente a la Educación Plástica. Mientras que el nacional establece criterios comunes, de Educación Plástica o de Educación Musical, el currículum catalán concibe sus criterios comunes a ambos lenguajes artísticos o musicales, sin incluir ningún criterio específico para la evaluación de aprendizajes derivados de la Educación Plástica.

A pesar de que los criterios de evaluación no estén acompañados de una breve explicación en el Decreto, esto no ha supuesto un mayor desarrollo del criterio en sí. Son enunciados de manera concisa y concreta, al igual que todos los elementos desarrollados en el resto del documento: “Interpretar de memoria canciones y danzas” (Ciclo inicial) (Decreto 142/2007, 2007, p. 21855), “Avanzar con confianza y satisfacción y respeto en los procesos de creación y producción artística” (Ciclo medio) (Decreto 142/2007, 2007, p. 21855) o “Planificar los procesos de producción por los que respecta a previsión de recursos, materiales, momentos de revisión y asunción de responsabilidades en el trabajo cooperativo” (Ciclo superior) (Decreto 142/2007, 2007, p. 21857).

### **5.2.3. El Decreto 119/2015 de 23 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

La tendencia a promulgar un currículo que arroje un grado elevado de disimilitud respecto a su nacional por parte de la comunidad autónoma de Cataluña se mantiene también en el último publicado hasta la fecha. Las diferencias radican tanto en la parte dispositiva del Decreto 119/2015 como en el área de Educación Artística. En cuanto a esta última, sin olvidar que el currículo nacional otorgó competencias a las comunidades autónomas en relación con algunos elementos concretos, la omisión de unas determinadas propuestas nacionales frente al establecimiento de otras propias creadas por la comunidad autónoma contribuyen aún más al declive de cualquier posible analogía existente entre ambos currículos comparados.

Ninguno de los documentos destina un apartado específico para el establecimiento de los fines perseguidos por la Educación Primaria. Los principios generales propuestos en la norma nacional son incorporados a la autonómica. Junto a ellos, Cataluña presenta tres premisas de elaboración autonómica propia. Así pues, el currículo catalán ha de “(...) orientarse a la consecución por los alumnos de los objetivos de la etapa y a la adquisición progresiva de las competencias básicas propias de cada ámbito” (Decreto 119/2015, 2015, p. 3). También señala la necesidad de que la acción educativa se enmarque en un “sistema educativo inclusivo”, al mismo tiempo, que la práctica educativa se fundamenta “(...) en el trabajo colaborativo del conjunto de maestros y en los acuerdos tomados por el equipo docente (...)” (Decreto 119/2015, 2015, p. 3).

Los objetivos generales de etapa nacionales los asume la comunidad autónoma salvo por la omisión de tres de ellos (Tablas 15). A su vez, Cataluña elabora tres propios orientados a desarrollar el respeto a la diversidad cultural, el desarrollo del hábito lector, las competencias digitales o la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos (Decreto 119/2015, 2015, p. 4). Ninguno de los de nueva creación autonómica contempla aspectos vinculados a la comunidad autónoma, al sentimiento de identidad o pertenencia al territorio. Solo hace mención a la comunidad en el relacionado con el aprendizaje de la lengua castellana, así como de la catalana y el aranés. Sorprende una ampliación realizada en un objetivo que hace mención expresa al sentimiento de identidad nacional español: “Conocer, valorar y apreciar el entorno

natural, social y cultural más cercano, reforzando el sentimiento de pertinencia y enraizamiento al país y la capacidad de extrapolar estos conocimientos a otros entornos y al mundo en general” (Decreto 119/2015, 2015, p. 4).

Tabla 15

*Elementos curriculares comparados del Decreto 119/2015 de 23 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	1	2	2	6	3	5	16	
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X
<b>Contenidos</b>	Ciclos	Inicial	Explorar y percibir	Com**			7	7	X
			Interpretar y crear	Mús.			6	6	X
			Explorar y percibir	Com.			5	5	X
		Medio	Interpretar y crear	Mús.			6	6	X
			Explorar y percibir	Com.			9	9	X
			Interpretar y crear	Mús.			6	6	X
	Superior	Explorar y percibir	Com.			13	13	X	
		Interpretar y crear	Mús.			8	8	X	
		Interpretar y crear	Com.			5	5	X	
	<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	Inicial					7	7
Medio							7	7	X
Superior							8	8	X
<b>Estándares de aprendizaje</b>	No contempla		0	0	0	0	18	0	0

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*El Decreto 119/2015 de 23 de junio divide cada uno de sus bloques de contenidos en *comunidades*, de educación visual y plástica y contenidos de música y danza. Dado nuestro objeto de estudio solo hemos analizado los del primer y tercer grupo.

El Decreto 119/2015 de 23 de junio incluye en su parte introductoria un anexo sobre las competencias básicas. Estas “se construyen a partir de una adecuada selección y combinación de contenidos curriculares, de una o varias áreas, en función de su carácter más o menos transversal” (Decreto 119/2015, 2015, p. 13). Se enuncian ocho competencias frente a las siete del currículo nacional. Además, se procede al cambio de nominación de algunas de ellas<sup>25</sup>. La competencia artística y cultural,

<sup>25</sup> Competencia comunicativa lingüística y audiovisual; Competencia matemática; Competencia digital; Competencia en aprender a aprender; Competencia social y ciudadana; competencia en autonomía, iniciativa personal y emprendeduría; competencia artística y cultural; y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

vinculada directamente al área de Educación Artística, aparece definida en el Decreto 119/2015 de la siguiente manera:

Es el conocimiento, la comprensión, la valoración crítica de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tradicionales o no, que se utilizan como fuente de enriquecimiento y placer. También incluye la capacita (*sic*) de crear producciones artísticas propias o expresar experiencias y emociones a través de diferentes medios artísticos (2015, p. 13).

El área de Educación Artística del currículum catalán apenas guarda semejanza alguna con el currículum nacional. Entre las diferencias, el Decreto no mantiene la nominación propuesta para los bloques de contenidos realizada por el Real Decreto. Tampoco se procede a la división de los dos lenguajes artísticos, sino que son abordados conjuntamente. Los estándares de aprendizaje evaluables para la etapa no se desarrollan. Asimismo, el currículum autonómico introduce un elemento novedoso: las competencias básicas propias del ámbito. Todos estos elementos curriculares y la relación creada entre ellos dan lugar a una estructura muy distinta a la presentada en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero (Figura 14).

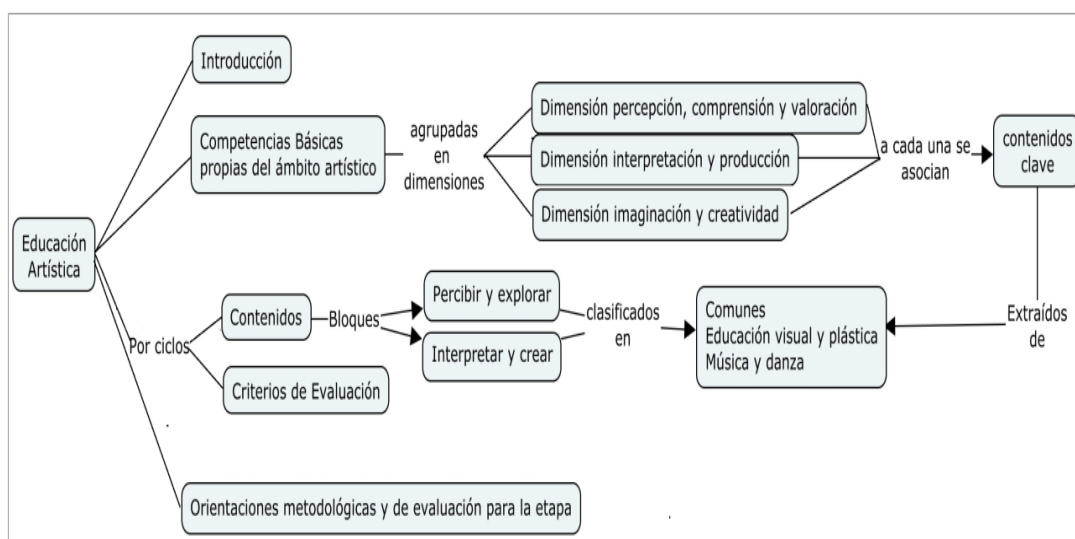


Figura 14. Estructura del área de Educación Artística en el Decreto 119/2015 de 23 de junio.

La introducción al área explicita las distintas habilidades y capacidades a las que contribuye la Educación Artística. A pesar de la propuesta de globalizar los dos lenguajes artísticos, se incluye una mención especial a la danza (aspecto que define sin duda los currículos catalanes). Este ámbito de la Educación Musical debe, según el Decreto, estar en conexión con el área de Educación Física. La mayor presencia de

aspectos relacionados con el mundo de la danza en el currículo de Educación Primaria se debe a que “ayuda al alumnado a conocer sus posibilidades corporales, a respetarse y respetar a los demás y a compartir una experiencia corporal transmitida por medio de los sentidos y enriquecida con la música” (Decreto 119/2015, 2015, p. 106).

Seguidamente, se desarrollan las competencias básicas propias del ámbito artístico, elemento de elaboración propia por la comunidad. A ellas se les asocian una serie de contenidos claves que contribuyen al desarrollo de cada una de las competencias. Aparecen agrupadas en tres dimensiones: percepción, comprensión y valoración; interpretación y producción; y dimensión imaginación y creatividad. Según el currículo “el alumno deberá alcanzar al finalizar la etapa las competencias del ámbito de la educación artística” (Decreto 119/2015, p. 106). Esta afirmación muestra que lo que aquí se denominan competencias básicas propias se correspondería con los objetivos de área cuya elaboración es tarea del gobierno autonómico, de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

Los contenidos catalanes son agrupados por ciclos y en dos bloques cuya nominación se corresponde con la establecida en su currículo predecesor autonómico: *Percibir y explorar* e *Interpretar y crear*. Seguidamente se clasifican en contenidos comunes, de educación visual y plástica y de música y danza. Los comunes se relacionan en todos los ciclos con aspectos actitudinales y de percepción: apreciación, interés, valoración, satisfacción, respeto hacia las producciones artísticas, creatividad, imaginación, expresión de emociones, etc., son algunos de los aspectos que han de ser trabajados a partir de los contenidos de este grupo. Esta estructura de bloques no guarda relación alguna con la de seis bloques (tres para Educación Plástica y tres para Educación Musical) realizada por el currículum nacional. En cuanto a número, son más las propuestas comunes en el bloque *Percibir y explorar* mientras que en el de *Interpretar y crear* los contenidos de música cuenta con una mayor presencia (Tabla 15).

Sin duda, es la danza el ámbito al que se orienta la mayor parte de los contenidos del bloque *Música y danza*. Esto supone que los contenidos tengan un carácter procedimental en todos los ciclos. Al igual que ocurría en el currículo previo, la práctica instrumental es la que cuenta con una menor presencia en el currículo. Como

dato significativo, se incluyen muy pocas referencias al folclore propio de Cataluña y sólo las encontramos en el bloque *Percibir y Expresar*. Para todos los ciclos se fijan los contenidos “Interés por el conocimiento del patrimonio artístico de Cataluña y el de otras culturas” (*Común*) (Decreto 119/2015, 2015, pp. 109/111/113) y “Escucha de piezas instrumentales y vocales catalanas y de todo el mundo de diferentes autores y estilos” (*Música y Danza*) (Decreto 119/2015, 2015, pp. 110/112/114).

A diferencia del Real Decreto 126/2014 que presenta los criterios de evaluación para la etapa y por bloques temáticos referidos a Educación Plástica o Musical de un modo aislado, el currículum catalán los recoge por ciclos, sin diferenciarlos en razón del lenguaje artístico. La comunidad autónoma coincide con el Gobierno Nacional en no desarrollar un amplio número de criterios de evaluación (Tabla 15). En el documento autonómico algunos criterios se vinculan a la evaluación de aprendizajes musicales o plásticos, como “Leer e interpretar pequeñas partituras con los elementos musicales aprendidos” (ciclo medio) (Decreto 119/2015, 2015, p. 113). En cambio, otros criterios son comunes para los dos lenguajes artísticos, por ejemplo: “Formular opiniones y argumentaciones y buscar creencias e ideas en torno a las manifestaciones artísticas y culturales” (ciclo superior) (Decreto 119/2015, 2015, p. 115).

Por último, Cataluña incorpora una serie de *Orientaciones metodológicas y de evaluación* con el fin de guiar al profesorado que no son contempladas por el Real Decreto. Las orientaciones metodológicas versan sobre la necesidad de partir de las experiencias propias del alumnado y de sus interrogantes, ponerle en contacto con las manifestaciones artísticas y culturales, el empleo de los medios de comunicación como recurso, así como las Tics para comunicar ideas. En cuanto a las orientaciones para la evaluación se promueve la evaluación formativa teniendo en cuenta no sólo el resultado final sino el proceso, así como el empleo de herramientas informáticas que permitan mantener un control ordenado de los resultados (Decreto 119/2015, 2015).

#### **5.2.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Cataluña**

La comunidad autónoma de Cataluña mantiene a lo largo de los tres currículos para la Educación Primaria respecto a los nacionales correspondientes una tendencia a modificar de manera sustancial las propuestas estatales con el fin de adaptarlas a sus necesidades autonómicas. Así pues, tanto el Decreto 95/1992 de 28 de abril como el

Decreto autonómico publicado en el Boletín Oficial de la Generalitat de Catalunya 142/2007 y el 119/2015 muestran numerosas diferencias en los elementos curriculares comparados, no solo de la parte dispositiva, sino también dentro del área de Educación Artística donde las disimilitudes son aún más latentes.

Tanto los fines como los principios generales para la etapa son los elementos que mayor paralelismo presentan respecto a los nacionales al ser incluidos de manera idéntica respecto a los estatales o completados con ampliaciones o premisas de creación propia por el Gobierno catalán. A esta tendencia se suman los objetivos generales de etapa. A lo largo de los tres documentos autonómicos se asumen los objetivos nacionales, aunque con variaciones y modificaciones en la mayoría de ellos, junto a la omisión de algunas de las propuestas gubernamentales. Aun así, debemos dejar constancia que es el Decreto 95/1992, el primer currículum autonómico, el que omite un mayor número de objetivos generales procedentes de su respectivo Real Decreto y, en consecuencia, incluye más propuestas de creación autonómica para suplir dicha eliminación.

Dentro del área de Educación Artística, los tres documentos presentan una introducción no solo distinta entre ellas, sino también totalmente diferente respecto a los currículos nacionales comparados. La disimilitud aquí entre el Decreto 95/1992 y el Real Decreto 1006/1991 se debe a una configuración del área que establece los elementos curriculares de Educación visual y plástica y Música completamente diferenciados, junto a la omisión de la Dramatización. Por su parte, aunque el Decreto 142/2007 presenta párrafos e ideas del Real Decreto 1513/2006, la configuración del apartado de cómo la Educación Artística contribuye al desarrollo de las competencias básicas en dos de creación propia<sup>26</sup> y la inclusión de un apartado propio, *Consideraciones sobre el desarrollo del currículo*, provocan una variación importante con su nacional. Por último, la concepción en el Decreto 119/2015 de una serie de competencias básicas propias del área agrupadas en tres dimensiones marcan la gran diferencia entre este y el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

También existe un nivel bajo de paralelismo entre los objetivos para el área de Educación Artística de los currículos catalanes y nacionales. Así pues, el currículum autonómico de 1992 no asume ninguna de las propuestas que proceden del Real

---

<sup>26</sup> *Competencias propias del área y Contribución del área a las competencias básicas.*



Decreto 1006/1991 de 14 de junio. En cambio, el documento publicado en 2007 incorpora cuatro estatales, aunque aparecen reducidos, ampliados y modificados junto a la omisión de los restantes presentados en el Real Decreto 1513/2006 y los acompaña de siete propuestas nuevas. El último currículum catalán no desarrolla los objetivos de área coincidiendo con la postura del gobierno estatal, pero las competencias establecidas en la parte introductoria del área responden a la función de objetivos al fijar que ha de ser capaz de realizar el alumnado al finalizar la etapa en relación con el área de Educación Artística.

En ninguno de los tres documentos, la estructuración y nominación de los bloques de contenidos se asemeja a la realizada en los currículos nacionales y en un escaso número de ocasiones tampoco los contenidos establecidos en ellos. En 1992 tras realizar una división absoluta de los elementos curriculares del lenguaje plástico y musical, Cataluña los agrupa en tres bloques que responden a la categorización de conceptos, procedimientos y actitudes. Los dos currículos autonómicos restantes mantienen entre sí la misma nominación de los bloques de contenidos, diferente a la propuesta nacional, con la peculiaridad de que el documento de 2015 a su vez realiza una división entre contenidos comunes, plásticos y musicales. Podemos concluir que es el Decreto 142/2007 el cual presenta una mayor analogía entre sus bloques de contenidos y los estatales dado que a pesar de que no existe una relación nominal entre ellos, sí que existe en cuanto a los contenidos establecidos en ellos.

Los tres currículos autonómicos coinciden en no dotar de igual presencia a los contenidos relacionados con las distintas disciplinas musicales. Así pues, es la instrumentación el ámbito que cuenta con una menor representación en los bloques de contenidos. Al contrario, la danza y el movimiento, disciplina que da nombre a alguno de los bloques de contenidos de las normas analizadas, es el elemento distintivo y común a los tres documentos con un gran número de contenidos orientados al conocimiento de la misma. El lenguaje musical y el canto están presentes en las distintas normas, pero es en el currículum catalán de 1992 donde verdaderamente su protagonismo se equipara al otorgado a la danza.

Los elementos curriculares autonómicos vinculados a la evaluación de los aprendizajes artísticos también mantienen la tendencia a formularse de un distinto modo de acuerdo a los nacionales. La relación se crea tras que el currículum de 1992

no fije unos criterios de evaluación como tal, sino objetivos terminales. Seguidamente, el Decreto 142/2007 mantiene la estructura por ciclos al igual que su respectivo nacional, pero desarrolla unos criterios de evaluación que responden mayormente a la categoría de creación propia junto a la omisión de propuestas nacionales, llegando a ser absoluta en el tercer ciclo. Por último, el Decreto 191/2015 no comparte ningún criterio de evaluación con el Real Decreto 126/2014 a la vez que no desarrolla los estándares de aprendizaje evaluables.

Cabe indicar, para finalizar el análisis de las tendencias curriculares mantenidas por la comunidad autónoma de Cataluña, que esta introduce en sus dos últimos currículos para la Educación Primaria distintos apartados de creación propia como son las *Conexiones con otras áreas* que señalan contenidos musicales relacionados con otras áreas disciplinares en el Decreto 142/2007 o la *Consideración sobre el desarrollo del currículo*. Asimismo, también debemos mencionar las *Orientaciones metodológicas y de evaluación para la etapa* contempladas en el Decreto 119/2015, entre otras aportaciones realizadas por la comunidad autónoma de Cataluña.

Así pues, podemos concluir, al igual que se ha afirmado en este apartado anteriormente, que esta comunidad autónoma muestra una fuerte postura a introducir cambios y modificar las enseñanzas mínimas nacionales elaboradas por las autoridades estatales competentes en favor de la creación de sus currículos propios. A pesar de esto, de los tres documentos autonómicos el que mayor similitud presenta *grosso modo* con su respectivo Real Decreto es el currículum desarrollado en el Decreto 142/2007. Esta norma es la única elaborada en la comunidad autónoma coincidiendo el Gobierno autonómico con la ideología política mayoritaria en el Congreso. Debemos señalar que en este momento, el Partido Socialista de Cataluña gobernó en coalición con Ezquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa per Catalunya Verds, que conformaban lo que se conoció como el Tripartito Catalán.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 16). Además, en el Anexo II se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los resultados cuantitativos obtenidos tras el análisis comparado.

Tabla 16

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Cataluña respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Cataluña respecto a su nacional		
	Decreto 95/1992	Decreto 142/2007	Decreto 119/2015
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Mención a la estructura en tres ciclos.	Idénticos junto a propuestas propias.	Asumidos del RD junto a propuestas de elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	No desarrollados. Idénticos al Real Decreto.	Ampliados los del Real Decreto.	No contempla.
<b>Objetivos de etapa</b>	Más de la mitad de creación propia. Omisión de gran número de los procedes del Real Decreto.	Se asumen 13 de los 14 del Real Decreto con variaciones la mayoría de ellos.	Inclusión de todos salvo tres que son sustituidos por objetivos de creación propia.
<b>Introducción al área</b>	Disimilitud absoluta. División del área en Plástica y Música. Omisión de la dramatización.	Distinta estructura. El apartado contribución del área al desarrollo de las competencias básicas aparece distribuido en dos apartados con distinta nominación.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Disimilitud absoluta. Todos de creación propia.	7 nuevos y 4 asumidos del Real Decreto con variaciones.	Idéntico al RD. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Distinta estructura de bloques. Salvo 8 todos de creación propia	Nueva estructura de bloques y contenidos. Omisión de contenidos del Real Decreto.	Nueva estructura. Coincide con la desarrollada en el Decreto 142/2007.
<b>Criterios de evaluación</b>	No desarrollados. Se establecen 32 objetivos terminales.	La mayoría de nueva creación. Fuerte omisión de propuestas nacionales.	Disimilitud absoluta.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			No contempla.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	No anexos.	<i>Anexo. Competencias básicas</i> combina texto del Real Decreto y propio de la comunidad. Nuevas aportaciones: <i>Consideraciones sobre el desarrollo del currículo y Conexiones con otras áreas.</i>	<i>Anexo 1. Competencias básicas. Competencias básicas propias del ámbito artístico</i> ligadas a los contenidos clave y <i>Orientaciones metodológicas y de evaluación para la etapa.</i>

### **5.3. Comunidad Autónoma de Galicia**

#### **5.3.1. El Decreto 245/1992 de 30 de julio frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio**

Existe un grado de semejanza elevado entre el Decreto 245/1992 de 30 de julio por el que se desarrolla el currículo para la Educación Primaria en Galicia y el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes para el territorio nacional durante la vigencia de la LOGSE. Una estructura bastante semejante y la asimilación por parte de la comunidad gallega de gran parte del texto nacional forjan una relación de similitud significativa entre las dos normas comparadas. Entre las diferencias relevantes se encuentran la inclusión de los fines para la etapa no contemplados por el Real Decreto y una nueva configuración de los contenidos de Educación Musical por parte del currículum autonómico.

Las diferencias halladas en la parte dispositiva entre ambos documentos son escasas. Los principios generales del currículo gallego coinciden con los del documento nacional. Asimismo, añade que el profesorado “desarrollará su trabajo en equipo con el fin de garantizar la necesaria unidad de programación y evaluación” (Decreto 245/1992, 1992, p. 6608). El Decreto presenta una serie de capacidades a modo de fines para la etapa a diferencia del currículum estatal que no desarrolla nada similar. Su enunciación provoca que exista una estrecha relación entre ellos y los objetivos generales de etapa, por ejemplo: “Utilizar de manera adecuada la lengua gallega y la lengua castellana” o “Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística” (Decreto 245/1992, 1992, p. 6608).

Todos los objetivos generales de etapa del Real Decreto son asumidos en el documento gallego. Aunque casi en su totalidad lo hacen en términos literales, la comunidad autónoma modifica tres en los que varía algunas palabras. Junto a estos cambios, un objetivo es ampliado al dotarle de una mayor connotación actitudinal a la otorgada por la norma nacional: “Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y los valores morales fundamentales, tanto en su dimensión

cognitiva como en la afectiva y motivacional, y obrar de acuerdo a ellas<sup>27</sup> (Decreto 245/1992, 1992, p. 6608) (Tabla 17).

Tabla 17

*Elementos curriculares comparados del Decreto 245/1992 de 30 de julio respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	7	1	0	3	0	0	11	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	2	5	1	3	0	0	11	
<b>Contenidos</b>	4. Expresión rítmica	Conceptos	0	0	0	0		7	7
		Procedimi.	0	0	0	0		7	7
		Actitudes	0	0	0	0		7	7
	5. Expresión instrumental	Conceptos	0	2	0	0		10	12
		Procedimi.	1	0	1	1		9	12
		Actitudes	0	0	0	0		10	10
	6. Expresión vocal y canto	Conceptos	0	0	0	1		8	9
		Procedimi.	0	0	0	0		12	12
		Actitudes	0	0	0	0		8	8
	8. Lectura y escritura musicales	Conceptos	0	0	0	0		10	10
		Procedimi.	0	0	0	0		10	10
		Actitudes	0	0	0	0		5	5
	9. Educación audioperceptiva	Conceptos	0	0	0	2		8	10
		Procedimi.	0	1	1	0		9	11
		Actitudes	0	0	0	1		5	6
Total eliminados	Conceptos						7		
	Procedimi.						15		
	Actitudes						8		
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	12	1	0	2	0	2	17	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Como novedad, el Decreto 245/1992 incluye unas *Orientaciones metodológicas y evaluativas para la etapa*. Estas se ubican en un anexo previo al desarrollo de las áreas disciplinares. Las orientaciones contemplan las características cognitivas del alumnado de primaria en razón de su edad, la necesidad de construir un proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de las experiencias previas del niño, el abordaje de las áreas de conocimiento de un modo globalizado y a través de un aprendizaje significativo, el empleo del juego como recurso para las actividades de aula, así

<sup>27</sup> El Real Decreto 1006/1991 desarrolla este objetivo del siguiente modo: “Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos” (1991, p. 21192).

como la concepción de la evaluación como un proceso continuo y al servicio de la autoevaluación del profesorado (Decreto 245/1992, 1992).

La introducción al área de Educación Artística del currículum gallego contempla algunos fragmentos del nacional, pero es en su mayoría reelaborado. Las variaciones incorporadas se centran en destacar la importancia de concebir los tres lenguajes artísticos (plástico, musical y dramático) de manera globalizada. Por ello, el texto introductorio emplea la expresión *manifestaciones artísticas*, evitando el uso explícito de términos específicos vinculados a la Educación Plástica, Musical o Dramática. Otro de los rasgos característicos de la introducción al área realizada por el Gobierno gallego son las referencias a las manifestaciones culturales gallegas. También, debemos reflejar que el currículo autonómico versa sobre las consecuencias de no haber incluido de manera efectiva los códigos artísticos dentro de la etapa primaria frente a otros como es el lenguaje verbal en documentos previos.

Los objetivos generales de área del currículo autonómico se inician con una breve reseña, al igual los contenidos y criterios de evaluación. En ellas se especifica la intencionalidad y la finalidad que han de cumplir los elementos curriculares presentados. Esta aportación no es contemplada en la norma nacional. Los dos documentos comparten los mismos once objetivos, aunque solo dos lo hacen de manera idéntica (Tabla 17). Galicia introduce variaciones de diversa índole a los restantes: ampliaciones (5), reducciones (1) o modificaciones (3) de carácter lingüístico que no alteran el sentido dotado en el currículo nacional. Entre los ampliados figura uno orientado hacia las manifestaciones culturales del entorno del alumnado.

El elemento curricular que más difiere entre ambos currículos son los contenidos. La comunidad autónoma los configura en once bloques frente a los ocho nacionales (Tabla 17). Junto con el aumento de bloques, el Gobierno gallego realiza una distinta nominación de los mismos. Los de Educación Musical son los siguientes: 4. *Expresión rítmica y movimiento*, 5. *Expresión instrumental*, 6. *Expresión vocal y canto*, 7. *Lectura y escritura musicales* y 8. *Educación audioperceptiva*. Tanto una como otra decisión en razón de estructura disminuyen el grado de similitud entre las normas comparadas. Los bloques del documento autonómico presentan una breve reseña que recoge la intencionalidad perseguida con los contenidos recogidos en cada

bloque. A modo de curiosidad, la norma gallega no establece contenidos vinculados al aprendizaje de las artes en el bloque 9. *El juego*.

A pesar de la configuración tan dispar entre ellos, Galicia asume algunos contenidos del Real Decreto. La mayoría pertenecen al bloque 5. *Canto, expresión vocal e instrumental* mientras que un gran número son omitidos y remplazados por otros de elaboración autonómica. Los contenidos del Decreto se enuncian con un grado de concreción alto, incidiendo en los aspectos musicales concretos a trabajar. La norma gallega otorga un protagonismo elevado al lenguaje musical a través de la mención explícita de elementos concretos, como son el pulso, elementos formales, signos de prolongación, intensidad, intervalos, escalas...etc.

A priori no existe entre ambas normas una conexión entre el bloque 8. *Artes y cultura* presentado en el Real Decreto y el autonómico. El currículum gallego incorpora los contenidos asociados a la valoración, asistencia y comportamiento en conciertos y eventos musicales que son establecidos en la norma nacional en el bloque 8. Por último, debe destacarse que solamente cinco contenidos del Decreto hacen referencia explícita al folclore gallego. Se les otorga un carácter procedimental a través de la interpretación musical y se encuentran en los bloques 4. *Expresión rítmica y movimiento*, 5. *Expresión instrumental* y 6. *Expresión vocal y canto*.

Las diferencias en los contenidos de los documentos comparados contrastan con el grado de semejanza de los criterios de evaluación. El currículum autonómico incorpora literalmente los quince criterios nacionales y sus reseñas (Tabla 17). Solo tres de ellos sufren variaciones con el Real Decreto: dos modificaciones y un criterio de evaluación ampliado para hacer referencia a ambos géneros del alumnado. La comunidad completa sus criterios de evaluación con dos de elaboración propia destinados a valorar si el alumnado es capaz de “Identificar las diversas manifestaciones artísticas de su medio, apreciándolas como su legado (*sic*) cultural” y “Utilizar de forma creativa los distintos recursos de los diferentes lenguajes artísticos, integrándolos y relacionándolos” (Decreto 245/1992, 1992, p. 64).

### 5.3.2. El Decreto 130/2007 de 28 de junio frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

El Decreto 130/2007 de 28 de junio realiza una gran asimilación de su respectivo currículum nacional, el Real Decreto 1513/2006. Asimismo, amplía numerosos elementos e incorpora, aunque en menor medida, otros de creación propia. La comunidad gallega opta por abordar la propuesta nacional casi en su totalidad aunque la adapta a sus exigencias, haciendo uso de la potestad legislativa reconocida en el currículum nacional. Los contenidos del área de Educación Artística son el elemento curricular que arroja una mayor disparidad entre las dos normas comparadas.

En el fragmento dispositivo, los principios generales son idénticos a ambos textos. El Decreto incorpora también los fines fijados por el Real Decreto 1513/2006, pero añade una segunda premisa: “A acción educativa nesta etapa procurará a integración das distintas experiencias e aprendizaxes do alumnado e adaptarse aos seus ritmos de traballo” (Decreto 130/2007, 2007, p. 11667). Los objetivos generales de etapa del currículo nacional y el gallego coinciden literalmente salvo por una modificación que hace referencia a la lengua gallega y tres ampliados: dos relacionados con aspectos propios de la comunidad autónoma y un tercero acerca del reconocimiento de las personas que realizan trabajos domésticos y de cuidado de otros (Decreto 130/2007, 2007) (Tabla 18).

Tabla 18

*Elementos curriculares comparados del Decreto 130/2007 de 28 de junio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	10	3	0	1	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	6	3	0	0	0	5	14	
<b>Contenidos</b>	1º	1. Escoita	1	3	0	1	1	6	11
		2. Interpretación e creación musical	0	7	0	2	1	3	12
	2º	1. Escoita	0	4	0	0	3	7	11
		2. Interpretación e creación musical	2	4	1	2	2	6	15
	3º	1. Escoita	1	2	0	1	4	6	10
		2. Interpretación e creación musical	1	3	0	2	6	8	14
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	5	3	0	0	0	8	
		2º	3	4	1	0	0	2	10
		3º	6	2	1	0	0	1	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.



El Decreto presenta por completo el *Anexo. Competencias Básicas* incluido en el Real Decreto, aunque incluye referencias que la comunidad ha considerado oportunas. Una novedad aportada por la comunidad es el desarrollo de un apartado bajo el título *Relación entre competencias básicas, obxectivos xerais da etapa e áreas curriculares*. En él se relaciona cada una de las competencias básicas con los objetivos generales de etapa y las áreas de conocimiento que más contribuyen al alcance de los objetivos y al desarrollo de la competencia citada. Este anexo de elaboración autonómica suple la información contenida en el apartado en cada una de las áreas de *Contribución al desarrollo de las competencias básicas* recogido en el Real Decreto que el currículum gallego no desarrolla.

El currículum gallego en su *Anexo II*, que recoge los elementos que configuran cada una de las áreas de conocimiento para la Educación Primaria, incluye una serie de orientaciones metodológicas comunes a toda la etapa. La comunidad considera oportunas la inclusión de dichas pautas consecuentes de la integración de las competencias básicas en el currículum lo cual “requiere reconsiderar la práctica educativa para permitirle al alumnado integrar as súas aprendizaxes relacionándoas con diferentes tipos de contidos (conceptos, destrezas, e actitudes), usar eses contidos con efectividades cando cumpra e aplicalos a situación e contextos variados” (Decreto 130/2007, 2007, p. 11680). Entre las orientaciones se encuentra: el trabajo cooperativo en contextos diversos, el empleo de contenidos relevantes, la globalización de las áreas, la autorregulación de los aprendizajes, las capacidades orientadas a aprender a aprender, entre otras (Decreto 130/2007, 2007, pp. 11680-11681).

En la introducción al área de Educación Artística las diferencias entre los documentos comparados se acentúan. Junto con la mencionada eliminación del apartado de *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas* solo comparte con el Real Decreto los párrafos que aluden a la estructura de los bloques de contenidos. A pesar de dicha similitud, Galicia modifica el orden de los bloques siendo aquí el bloque *1. Escoita* y el *2. Interpretación e creación musical* seguidos de los bloques de Educación Plástica. Tras proceder a reelaborar gran parte de la introducción, Galicia no hace ninguna referencia al conocimiento de su patrimonio cultural y artístico.

Ambos currículos incorporan los mismos objetivos generales propuestos en términos literales salvo tres que son ampliados por la comunidad autónoma (Tabla 18). Junto con los nueve comunes, Galicia enuncia cinco de creación propia referidos a aspectos de distinta temática: actitudes morales, éticas, expresión de ideas, valoración del patrimonio o reconocimiento de determinadas manifestaciones culturales. Aunque en la introducción gallega no se realizan menciones, ni al patrimonio artístico de la comunidad autónoma, ni a sus manifestaciones culturales, pero sí que encontramos un objetivo destinado a tal fin: “Valorar e compartir manifestacións artísticas do patrimonio cultural galego apreciando a súa riqueza e diversidade e comprometendose na súa defenca, conservación e difusión” (Decreto 130/2007, 2007, p. 11696).

El currículum autonómico asume muy pocos contenidos de la propuesta nacional, los cuales a su vez son ampliados en gran medida a través de la contemplación de un mayor número de actividades, recursos o elementos musicales a enseñar (Tabla 18). Consecuentemente de la omisión de contenidos nacionales en el Decreto autonómico, el Gobierno gallego procede al establecimiento de numerosos de creación propia. La presencia de contenidos de elaboración autonómica es menor en el primer ciclo y se ve aumentada en los siguientes, dando como resultado en el tercer ciclo con más de elaboración propia que los extraídos del Real Decreto. Entre los nuevos figuran en su mayoría contenidos de tipo conceptual, de percepción auditiva y otros ligados al conocimiento del folclore gallego.

La promoción del conocimiento del patrimonio musical de Galicia se observa a lo largo de toda la etapa gracias a los contenidos de creación propia. Una gran parte de estos están relacionados con la danza y el canto, por ejemplo: “Iniciación á interpretación de danzas e de cancións tradicionais galegas e das zonas de orixe de compañerías e compañeríos” (primeiro ciclo, 2. *Interpretación e creación musical*) (Decreto 130/2007, 2007, p. 11699). En cuanto a los contenidos relacionados con la instrumentación, Galicia indica en dos de ellos el tipo de instrumentos con los que se ha de proceder a realizar la práctica instrumental: “Utilización progresiva da voz, da percusión corporal e dos instrumentos de pequena percusión como recursos para o acompañamento de textos recitados, de cancións e de danzas sinxelas” (1<sup>er</sup> ciclo) e “Improvisación de esquemas rítmicos e melódicos sobre bases musicais dadas

mediante instrumentos de percusión e percusión corporal” (2º ciclo) (2. *Interpretación e creación musical*) (Decreto 130/2007, 2007, pp. 11696 y 11699).

Al igual que los criterios de evaluación del Real Decreto, los del currículum gallego son acompañados de una breve reseña explicativa. De hecho, el documento autonómico incorpora todos los criterios desarrollados en la norma nacional (Tabla 18). Galicia mantiene algunos de manera idéntica mientras que otros son brevemente ampliados para dar una respuesta adecuada a la nueva propuesta de contenidos. A su vez, incluye un total de tres nuevos criterios entre el segundo y tercer ciclo correspondiéndose uno con la asunción de responsabilidades y los dos restantes con las manifestaciones propias de la comunidad.

### **5.3.3. El Decreto 105/2014 de 4 de septiembre frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

A pesar de que el Real Decreto 126/2014 otorga a las comunidades autónomas una gran libertad para la elaboración de determinados elementos de las áreas específicas de sus currículos entre las que figura la Educación Artística, el Decreto 105/2014 realiza una gran inclusión de aquellos aspectos contenidos en su respectivo currículo nacional. Entre las semejanzas, figuran las halladas en los principios y objetivos generales de etapa, la estructura por bloques de contenidos, los criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizajes de Educación Musical. Algunas de las diferencias más significativas son: el desarrollo de una serie de principios metodológicos que han de regir la etapa, los contenidos del área de Educación Artística cuya elaboración es competencia autonómica y la división de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje en seis cursos académicos.

La comunidad autónoma incorpora tres postulados más a los principios generales desarrollados en el Real Decreto 126/2014. Estos promueven que la Educación Primaria ha de tener un carácter obligatorio y gratuito, organizada en áreas desde una perspectiva integral y global constituyendo seis cursos académicos que el alumnado cursará entre los seis y doce años (Decreto 105/2014, 2014). Estos nuevos principios coinciden con los fines de la Educación Primaria establecidos en el Decreto 130/2007, de 28 de junio, currículum gallego analizado anteriormente.

No todos los objetivos generales para la etapa son desarrollados de manera idéntica. Algunos han sido modificados (3) y otros ampliados (3), dotándoles de un mayor alcance (Tabla 19). Por ejemplo, la propuesta por la cual el alumnado ha de desarrollar sus capacidades afectivas junto con actitudes contrarias a la violencia, prejuicios o estereotipos, incluye una referencia explícita a la promoción de actitudes que eviten la “(...) discriminación por cuestiones de diversidad afectivo-sexual” (Decreto 105/2014, 2014, p. 37414). Junto a estos, se incluye un objetivo de elaboración propia: “Conocer, apreciar y valorar las singularidades culturales, lingüísticas, físicas y sociales de Galicia, poniendo de relevancia a las mujeres y hombres que realizaron aportaciones importantes a la cultura y a la sociedad gallegas” (Decreto 105/2014, 2014, p. 37414).

Tabla 19

*Elementos curriculares comparados del Decreto 105/2014 de 4 de septiembre respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	8	3	0	3	0	1	15		
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X	
<b>Contenidos</b>	Cursos	1º	1. Escucha					13	13	X
			2. Interpretación					10	10	X
			3. Danza					3	3	X
		2º	1. Escucha					19	19	X
			2. Interpretación					13	13	X
			3. Danza					4	4	X
		3º	1. Escucha					11	11	X
			2. Interpretación					12	12	X
			3. Danza					4	4	X
		4º	1. Escucha					15	15	X
			2. Interpretación					11	11	X
			3. Danza					4	4	X
		5º	1. Escucha					15	15	X
			2. Interpretación					11	11	X
			3. Danza					5	5	X
		6º	1. Escucha					8	8	X
			2. Interpretación					12	12	X
			3. Danza					5	5	X
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1º	1. Escucha					5	5	X
			2. Interpretación					3	3	X
			3. Danza					2	2	X
		2º	1. Escucha					6	6	X
			2. Interpretación					4	4	X
			3. Danza					2	2	X
		3º	1. Escucha					4	4	X
			2. Interpretación					3	3	X
			3. Danza					2	2	X

<b>Estándares de aprendizajes</b>	Etapa	4°	1. Escucha						5	5	X	
			2. Interpretación						3	3	X	
			3. Danza						2	2	X	
		5°	1. Escucha						7	7	X	
			2. Interpretación						3	3	X	
			3. Danza						3	3	X	
		6°	1. Escucha	3	0	0	0	0	0	0	3	
			2. Interpretación	3	0	0	0	0	0	0	3	
			3. Danza	1	0	0	0	0	0	0	1	
		1°	1. Escucha							14	14	X
			2. Interpretación							11	11	X
			3. Danza							5	5	X
		2°	1. Escucha							15	15	X
			2. Interpretación							12	12	X
			3. Danza							5	5	X
		3°	1. Escucha							10	10	X
			2. Interpretación							8	8	X
			3. Danza							4	4	X
4°	1. Escucha							15	15	X		
	2. Interpretación							8	8	X		
	3. Danza							5	5	X		
5°	1. Escucha							20	20	X		
	2. Interpretación							10	10	X		
	3. Danza							9	9	X		
6°	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	0	5			
	2. Interpretación	8	0	0	0	0	0	3	11			
	3. Danza	5	0	0	0	0	0	3	8			

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

En la parte dispositiva del Decreto se establecen nueve premisas que han de ser tenidas en cuenta por el profesorado a modo de *Principios metodológicos*, apartado no contemplado en el currículo nacional. Destaca la importancia de la atención a la diversidad y los mecanismos de refuerzo, la apuesta hacia una metodología comunicativa, inclusiva, activa y participativa que permita integrar las experiencias del alumnado al mismo tiempo que se tienen en cuenta los ritmos individuales, una mención especial a la lectura y actividades que contribuyan al desarrollo de varias competencias a la vez, así como la promoción del plurilingüismo en razón de la oferta formativa de cada centro (Decreto 105/2014, 2014).

En la introducción al área de Educación Artística se incorporan algunas líneas de las desarrolladas en el Real Decreto, relacionadas con la estructuración de los bloques de contenidos en su mayoría. Las referencias a los principios metodológicos ligados a Educación Artística conllevan una introducción más amplia que la nacional. La gran diferencia en este fragmento está asociada a los dos lenguajes artísticos que

constituyen el área. El nacional determina que “en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19401), mientras que el currículo gallego incide en que “deben entenderse como un conjunto y desarrollarse de forma global” (Decreto 105/2014, 2014, p. 37906).

Acto seguido a la introducción, se procede al establecimiento de todos los elementos curriculares que configuran el área agrupados por cursos y por bloques de contenidos. Así pues, se establece para cada curso y bloque una tabla que integra los objetivos de área, contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje y competencias clave a las que se contribuye a desarrollar. El currículo gallego no especifica objetivos de área como tal, al igual que el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. Sorprende que en las tablas elaboradas por el gobierno autonómico que aúnan todos los elementos curriculares no se haga remisión alguna a varios objetivos generales de etapa a la que contribuye la Educación Musical. A modo de ejemplo, citamos dos de los no contemplados como “Conocer los aspectos fundamentales de las ciencias de la naturaleza, las ciencias sociales, la geografía, la historia y la cultura, con especial atención a los relacionados y vinculados con Galicia” o “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la no violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (...)” (Decreto 105/2014, 2014, p. 37414).

Los bloques de contenidos del currículo autonómico coinciden en número, posición y título con los propuestos por el Gobierno Nacional. Galicia desarrolla más del doble de contenidos para sus bloques *1. Escucha* y *2. Interpretación musical* con respecto al *3. La música, el movimiento y la danza* (Tabla 19). Esto supone una baja presencia de aquellos relacionados con la danza y el movimiento en comparación con otros aspectos musicales. Asimismo, no se aboga por una enseñanza cíclica de los contenidos en los distintos bloques al presentar un gran número de ellos como contenidos estancos sin conexión alguna con los establecidos para los cursos siguientes. Esta realidad afecta especialmente al bloque *1. Escucha*, donde los contenidos varían considerablemente en número en razón del curso sin una lógica aparente (Figura 15).

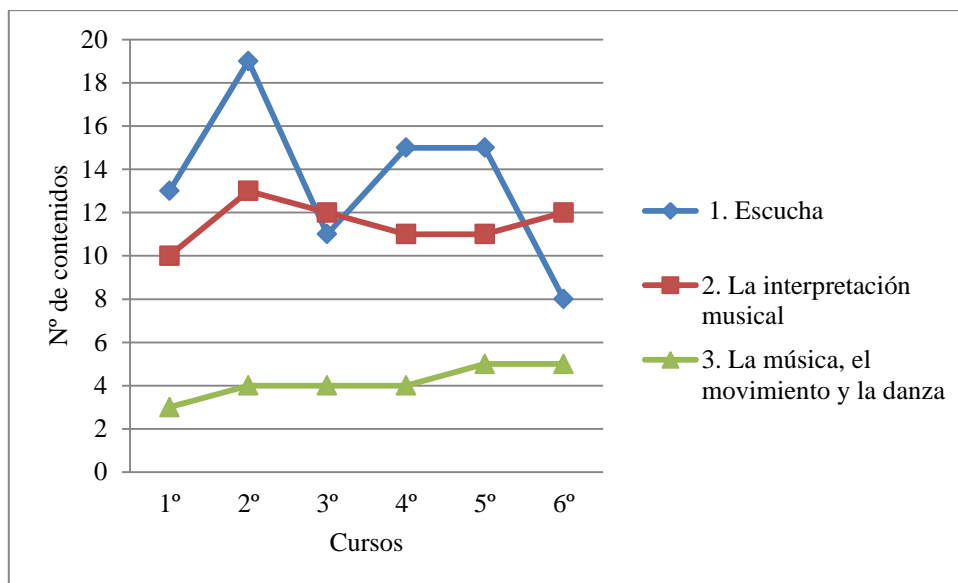


Figura 15. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 105/2014 de 4 de septiembre.

Los contenidos se formulan con un grado de concreción muy alto y señalan los aspectos concretos que se han de trabajar para cada curso, por ejemplo: “B1.13. Elementos de la música: tiempo (adagio, andante y allegro), dinámica y carácter” (2º curso, 1. *Escucha*) (Decreto 105/2014, 2014, p. 37950) o “B2.6. Dictados rítmicos con grafías de negra, blanca, redonda y corchea, y sus silencios” (3º curso, 2. *Interpretación musical*) (Decreto 105/2014, 2014, p. 37956). El grado de concreción también se hace latente en los contenidos orientados a la instrumentación donde incluso se explicitan los instrumentos a emplear en cada curso: “B2.2. Flauta dulce: digitalización de la escala de do sin alteraciones” o “B2.3. Iniciación a los instrumentos de placas Orff en acompañamientos de piezas sencillas” (3º curso, 2. *Interpretación musical*) (Decreto 105/2014, 2014, p. 37956). Se incluyen en todos los cursos propuestas orientadas al conocimiento del folclore gallego.

Esa mayor concreción realizada en los contenidos se observa también en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables formulados por curso a diferencia del Real Decreto que los establece para toda la etapa. No obstante, los criterios y estándares de aprendizaje del currículo gallego para sexto coinciden en número y texto con los desarrollados en el currículo nacional (Tabla 19). Junto a ellos, el Gobierno autonómico añade seis estándares de creación propia: tres para el

bloque 2. *Interpretación y creación musical* y los restantes para el 3. *Música, movimiento y danza*.

#### **5.3.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Galicia**

En líneas generales, tras el análisis comparativo de los tres currículos elaborados por la comunidad autónoma de Galicia para la Educación Primaria frente a sus respectivos nacionales, se puede establecer que los tres autonómicos presentan un grado de similitud significativo con sus documentos gubernamentales. Haciendo uso de su potestad legislativa, el Gobierno gallego introduce más variaciones en determinados elementos curriculares, como los contenidos de Educación Musical, mientras que otros mantienen un parecido mayor con la prescripción nacional como los elementos de la parte dispositiva o los criterios de evaluación.

Así pues, existe una tendencia a incluir todos los elementos presentados en el fragmento dispositivo de los Reales Decretos en las tres normas autonómicas. Tanto principios generales y fines, así como objetivos generales para la etapa de los documentos nacionales se asumen sin omisión alguna por los currículos gallegos. Los dos primeros se presentan con el añadido de algunas premisas de creación propia. La mayor diferencia la hallamos en el Decreto 245/1992 al establecer una serie de fines ligados a los objetivos de etapa, elemento que no forma parte del Real Decreto 1006/1991. En cuanto a los objetivos generales de etapa, todos los currículos autonómicos incorporan todas las propuestas nacionales. Además, el Decreto 105/2014 plantea junto a los procedentes del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero un objetivo de creación propia.

Dentro del área de Educación Artística tanto en el Decreto 245/1992 como en el 130/2007 y el 105/2014 se reelaboran las introducciones, aunque mantienen algunos fragmentos extraídos de los currículos nacionales. Seguidamente, los objetivos de área gallegos, al igual que los generales de etapa, mantienen una analogía con las propuestas estatales. Así pues, mientras que en el currículum de 1992 todos los objetivos presentados se extraen de su respectivo nacional con variaciones en nueve de ellos, por su parte el de 2007, tras asumir las propuestas del Real Decreto, amplía tres de ellas junto a cinco de creación autonómica. Finalmente, el Decreto 105/2014 muestra un paralelismo absoluto con el Real Decreto 126/2014 al no desarrollar objetivos de área, al igual que su respectivo currículum nacional comparado.



Sin ninguna duda, los contenidos es el elemento que menor semejanza mantiene entre los autonómicos gallegos y los nacionales, no solo en sí mismos, sino también a nivel de estructura. El Decreto 245/1992 presenta una configuración en once bloques muy dispar a la de ocho establecida en el documento estatal vinculado. El currículum gallego de 2007 formula cuatro bloques, al igual que el Real Decreto 1513/2006, pero modifica su numeración ubicando en primera posición a los bloques de Educación Musical seguidos de los de Educación Plástica. Por último, el último currículum autonómico mantiene tanto la estructura como la numeración y nominación de los bloques de contenidos de acuerdo al nacional.

Profundizando en los contenidos en sí mismos, tanto en el currículum de 1992 como en el de 2007, se observa como el Gobierno gallego omite gran parte de los presentados en los documentos nacionales. Consecuencia de esta decisión y para suplir las carencias derivadas de dicha actuación, en ambos casos se enuncian numerosas propuestas de nueva creación autonómica. En cuanto al Decreto 130/2014, dada la competencia reconocida a las comunidades autónomas en el Real Decreto 126/2014 por la que les corresponde la elaboración de los contenidos de Educación Artística al no ser fijados anticipadamente por el Gobierno Nacional en el citado documento, este último establece una secuenciación de contenidos por cursos donde la audición y el lenguaje musical cuentan con una mayor presencia frente a otros aspectos musicales. El lenguaje musical también predomina en el currículum de 1992, mientras que en el del 2007 es la danza y el canto las disciplinas musicales tienen una mayor presencia frente a otros ámbitos. Debemos destacar que los tres documentos autonómicos introducen propuestas para promover el conocimiento del folclore gallego.

Las disimilitudes existentes en los contenidos de Educación Musical se contraponen con las semejanzas halladas en los criterios de evaluación y en los estándares de aprendizaje evaluables, en el caso del Decreto 105/2014 de 4 de septiembre. Las tres normas autonómicas asumen todos los elementos vinculados a la evaluación de los aprendizajes desarrollados en sus respectivos currículos nacionales. Aunque en alguna ocasión se introducen variaciones, tienden a incorporarse a la norma autonómica de un modo literal al mismo tiempo que se completan con un bajo número de propuestas de creación propia. Este hecho pone de manifiesto lo controvertido que es la modificación de los mínimos exigidos al alumnado por parte

de las autoridades autonómicas en los currículos propios, al tener que responder estos últimos a una norma legislativa de rango superior, es decir, a los distintos Reales Decretos.

Un rasgo común a los tres currículos autonómicos gallegos es el hecho de que presenten elementos no contemplados en sus respectivos nacionales. La norma de 1992 presenta una serie de *Orientaciones metodológicas y evaluativas generales para la etapa*. El documento de 2007 incluye seguidamente al *Anexo. Competencias básicas una Relación entre las competencias básicas, los objetivos de etapa y las áreas curriculares*, así como también, unas *Orientaciones metodológicas para la etapa* que se establecen para el Decreto gallego de 2014 a su vez.

Finalmente, podemos concluir que los tres documentos gallegos presentan un grado de analogía alto respecto a los nacionales. La introducción y los contenidos de Educación Musical son los elementos que mayor disparidad muestran frente al resto de elementos analizados. A su vez, esta tendencia se ha visto aumentada en razón del documento siguiendo una línea cronológica en el tiempo. De los tres currículos, el Decreto 245/1992 elaborado por un gobierno del Partido Popular es el que arroja una disimilitud más acentuada respecto a su nacional, el Real Decreto 1006/1991. Seguidamente, la relación de analogía entre el currículum gallego desarrollado en el Decreto 130/2007 y el Real Decreto 1513/2006 desarrollado durante una coalición del Partido Socialista Gallego y el Bloque Nacionalista Galego es mayor que la existente entre los citados anteriormente, pero es el Decreto 105/2014 y el Real Decreto 126/2014 donde las semejanzas son más significativas y las diferencias escasas, el cual ha sido promulgado bajo una mayoría del Partido Popular.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 20). Además, en el Anexo III se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 20

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Galicia respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Galicia respecto a su nacional		
	Decreto 245/1992	Decreto 130/2007	Decreto 105/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a ampliaciones.	Idénticos.	Idénticos junto a tres premisas de elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Desarrollados. Ligados a objetivos de etapa.	Asumidos del RD junto a una breve ampliación.	Idéntico al RD. No desarrollados.
<b>Objetivos de etapa</b>	Idénticos salvo por breves modificaciones y una ampliación.	Asumidos del RD literalmente salvo 1 modificado y 3 ampliados.	Asumidos del RD con variaciones.
<b>Introducción al área</b>	De nueva creación con breves reseñas al RD.	Gran disimilitud. Omisión de <i>Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.</i>	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos los del RD con variaciones.	Asumidos todos los del RD (3 ampliados). 5 de nueva creación.	Idéntico al RD. No desarrollados.
<b>Contenidos</b>	Nueva estructura en 11 bloques frente a 8. Omisión de gran número de contenidos nacionales.	Diferente numeración de bloques. Omisión de gran número de contenidos nacionales.	Misma numeración y nominación de bloques. Secuenciados por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos del RD con breves modificaciones. 2 de creación propia.	Asumidos todos del RD junto a otros propios.	Secuenciación por cursos. Idénticos los de 6º curso.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			Secuenciación por cursos. Idénticos los de 6º curso junto a otros de nueva creación.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>		<i>Anexo. Competencias básicas: gran asimilación del texto del RD. Nueva creación: Relación entre competencias básicas, obxectivos xerais da etapa e áreas curriculares. Principios metodológicos.</i>	

## 5.4. Comunidad Autónoma de Andalucía

### 5.4.1. El Decreto 105/92 de 9 de junio frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio

El análisis comparativo entre el Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 por el que se promulga el currículo de Educación Primaria para la comunidad autónoma de Andalucía y su respectivo nacional, el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, presentan bastantes disimilitudes entre sí. Sin embargo, las diferencias halladas son en su mayoría consecuencia de que a lo largo del documento autonómico los elementos curriculares se desarrollen de un modo textual frente a la enumeración más simplista y concreta propuesta por el Gobierno estatal. El distinto modo de enunciar los elementos por parte del Gobierno andaluz, junto a la inclusión de anexos de creación propia (*Aspectos generales de la Educación Primaria y Orientaciones metodológicas* para el área de Educación Artística), provocan que se acentúe aún más las diferencias entre los documentos, que origina finalmente un grado de disimilitud elevado.

En la parte dispositiva, las dos normas comparten los mismos principios generales para la etapa. A su vez, la comunidad autónoma completa dicho apartado indicando que “los alumnos comenzarán la Educación Primaria en el año natural que cumplan los seis años de edad” (Decreto 105/92, 1992, p. 3960). A diferencia del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, el currículum autonómico desarrollado en el Decreto 105/92 de 9 de junio dispone en su artículo 2 la finalidad perseguida con la Educación Primaria:

La Educación Primaria tiene como finalidades básicas proporcionar a todos los niños y niñas una educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como una progresiva autonomía de acción en su medio (Decreto 105/92, 1992, p. 3960).

Los once objetivos generales para la etapa desarrollados en el currículum nacional son asumidos en la norma autonómica, aunque con variaciones (Tabla 21). Junto a la inclusión literal de varias propuestas de acuerdo a lo fijado en el Real Decreto, la Junta procede a reducir cuatro de los estatales y a unificar dos objetivos nacionales en uno autonómico. A su vez, incluye uno de elaboración propia por el cual el alumnado al finalizar la etapa ha de “Conocer y apreciar los elementos y rasgos

básicos del patrimonio natural, cultural e histórico de Andalucía, y contribuir a su conservación y mejora” (Decreto 105/92, 1992, p. 12).

Tabla 21

*Elementos curriculares comparados del Decreto 105/92 de 9 de junio respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	5	0	4	2**	0	1	12		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	3	0	5	2	1	0	10		
<b>Contenidos</b>	Etapa	4. Aprender a escuchar	0	0	0	10	0	0	9	
		5. Canto, expresión vocal e instrumental	0	0	0	11	0	1	11	
		6. Lenguaje musical	0	0	0	7	0	1	6	
		8. Expresión corporal	0	0	0	8	0	0	7	
		Otros eliminados					5			
<b>Criterios de Evaluación</b>	Etapa	0	0	0	13	2	0	11		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Un mismo objetivo elaborado por la comunidad autónoma engloba a dos de los desarrollados en el Real Decreto 1006/1991.

Tras las disposiciones generales, la Junta de Andalucía incorpora un anexo no contemplado en su documento estatal comparado. Esta aportación de creación propia bajo el título *Aspectos Generales de la Educación Primaria* supone un acercamiento a los elementos que conforman el currículo. Los subapartados del anexo son: Introducción; Objetivos; Contenidos; Orientaciones metodológicas; y la Evaluación educativa. Cada uno de ellos es abordado desde una perspectiva generalista sin hacer referencias a ningún área concreta. Son en sí mismas unas directrices para facilitar al profesorado la interpretación del currículo oficial en su conversión a currículum a verdadero.

En la introducción al anexo se destaca la importancia del currículo oficial como elemento homogeneizador de la enseñanza que contribuye a promover la igualdad de la enseñanza incidiendo en su concepción como un elemento dinámico y cambiante capaz de adaptarse a las necesidades, peculiaridades y exigencias de cada aula: “(...) se caracteriza al currículum como único para toda la enseñanza obligatoria, al mismo tiempo que se le concibe lo suficientemente abierto y flexible como para hacer posible su adaptación a cualquier contexto o situación específicos” (Decreto 105/92, 1992, p. 4026).

Seguidamente, se establece que “los objetivos han de entenderse como metas que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacia las cuales hay que orientar la marcha de ese proceso” (Decreto 105/92, 1992, p. 4027). En cuanto a los contenidos, estos se definen como “los objetivos de enseñanza-aprendizaje que la sociedad considera útiles y necesarios para promover el desarrollo personal y social del individuo”, al mismo tiempo que “dejan de ser fines en sí mismos y se convierten en medios para conseguir los objetivos propuestos” (Decreto 105/92, 1992, p. 4029).

La comunidad autónoma promueve el empleo de una metodología que favorezca la interacción comunicativa entre iguales, así como entre profesorado y alumnado, donde la educación se centre en los intereses y motivaciones del alumnado, generando un buen clima de aula, respetando los principios del desarrollo cognitivo y socio-afectivo, al mismo tiempo que se promueven diferentes agrupaciones para favorecer el trabajo cooperativo (Decreto 105/92, 1992). Por último, la evaluación no debe orientarse al alumnado solamente, sino también al profesorado así como a los proyectos educativos de centro. La evaluación debe ser cualitativa y explicativa de forma que recoja la máxima información posible para ofrecer unos resultados fiables (Decreto 105/92, 1992).

Adentrándonos en el área de Educación Artística, el currículo andaluz, a diferencia del Real Decreto 1006/1991, no fragmenta su introducción con subepígrafes de acuerdo a los tres lenguajes artísticos que conforman el área (plástico, musical y dramático), si bien hace mención expresa a cada uno de ellos en el propio texto. Encontramos gran parte de la introducción desarrollada en su respectivo nacional, aunque con la omisión de algunas referencias vinculadas a la percepción, la expresión o la necesidad de concebir el área de un modo globalizado. En términos generales, La Junta de Andalucía reelabora la introducción al área a partir de la información contenida en el documento estatal.

Mientras que los fragmentos destinados a la Educación Plástica y a la Educación Dramática son comunes en ambas normas, los orientados a la Educación Musical son de creación propia por la comunidad autónoma, otorgándole una mayor relevancia frente a las otras dos disciplinas artísticas. La comunidad hace explícita la necesidad de adaptar las canciones a la edad y a los intereses del alumnado, con el folclore de la comunidad y con la enseñanza de la notación musical durante la etapa, la cual debe

partir de la interiorización y de la vivencia del ritmo. Alude a “las posibilidades que ofrece el rico y variado repertorio de danzas y canciones populares que integran el folclore andaluz”, con especial mención al flamenco, dado que “gozan de hondo arraigo popular en la cultura andaluza” (Decreto 105/92, 1992, p. 4073).

Tras la introducción, el currículum autonómico establece un total de diez objetivos para el área, acompañados de una breve reseña de elaboración propia a modo de orientación. Todos ellos son asumidos del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio excepto uno (Tabla 21): “Comprender y usar los elementos básicos de la notación musical como medio de representación expresión y conocimiento de ideas musicales, tanto propias como ajenas” (1991, p. 10). Otros tres se establecen en términos literales, mientras que los restantes presentan variaciones de distinta índole (cinco reducidos y dos modificados) respecto al estatal.

Una de las grandes diferencias entre los documentos contrastados es la distinta manera de formular los contenidos. El currículum autonómico señala que con los contenidos desarrollados en él “sólo se pretende indicar cuales son los aspectos más relevantes que deberán ser objeto de aprendizaje” y por tanto, es competencia del profesorado “establecer distintas formas de organización, secuenciación y concreción (...)” (Decreto 105/92, 1992, p. 4077). La Junta de Andalucía no mantiene en su norma la categorización de conceptos, procedimientos y actitudes presentada en el Real Decreto 1006/1991, al igual que tampoco los enumera, sino que los desarrolla en el propio texto (Tabla 21).

El currículum andaluz estructura el área en nueve bloques de contenidos. Esto conlleva el establecimiento de uno más que la norma nacional. Asistimos a una nominación dispar entre los bloques de ambos documentos. El bloque *1. Percepción de formas e imágenes*, bloque *2. La expresión y la producción de obras plásticas* y bloque *3. Morfología y sintaxis del lenguaje plástico* del currículum autonómico coinciden con el Real Decreto al destinarlos al aprendizaje del lenguaje plástico. Para la Educación Musical se orientan los bloques *4. Aprender a escuchar*, *5. Canto, expresión vocal e instrumental* y *6. Lenguaje corporal*. A la Educación Dramática le corresponden los bloques *7. Sentir el cuerpo*, *8. Expresión corporal* y *9. El lenguaje dramático*. Debemos señalar que el *8. Expresión corporal* presenta menciones a la

danza estrechamente vinculados a los contenidos del bloque 6. *El lenguaje corporal* del Real Decreto 1006/1991.

Los contenidos del bloque 4. *Aprender a escuchar* se relaciona con los del bloque 8. *Artes y Cultura* del currículum nacional. Andalucía, a diferencia de su comparado, lo enfoca solamente al plano musical. A pesar de que el Decreto 105/92 no categoriza sus contenidos en conceptos, procedimientos y actitudes, asume los desarrollados por el currículum nacional para este bloque, excepto uno procedimental: “4. Uso de los diferentes recursos artísticos y estéticos en situaciones cotidianas” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 12).

Los del bloque 5. *Canto, expresión vocal e instrumental* autonómico mantiene tanto la misma nominación como los contenidos desarrollados en el bloque cuatro con el mismo título del Real Decreto 1006/1991. Se incorporan todas las propuestas nacionales de este bloque al autonómico salvo por un contenido procedimental: “Coordinación para tocar e interpretar” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 11). A su vez, la Junta de Andalucía establece otro de nueva creación que favorece el conocimiento del folclore propio “(...) se deben fomentar actitudes de valoración de las formas de expresión vocal e instrumental propias de Andalucía, de las que el flamenco constituye un exponente específico” (Decreto 105/1992, 1992, p. 4079).

El bloque 6. *Lenguaje musical*, incluye siete de los nueve contenidos del bloque 5 con el mismo título del Real Decreto. Los dos contenidos omitidos son: “La obra y sus características: cualidades del sonido, elementos de la música y organización formal” y “Audición de pequeñas piezas y fragmentos musicales de obras mayores que tengan significado por sí mismas y respecto a la obra en general” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 11-12). Además, la comunidad autónoma desarrolla uno propio con un fuerte carácter procedimental a diferencia de los omitidos: “Realización de diversas actividades y juegos instrumentales, vocales y corporales” (Decreto 1105/1992, 1992, p. 4080).

El bloque 8. *Expresión corporal*, se desarrolla dentro de los propios para la Educación Dramática. El currículum autonómico incorpora los contenidos del Real Decreto salvo uno actitudinal: “Disposición para probar diferentes ritmos, movimientos y actitudes corporales, valorando las propias habilidades en este campo” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 12). Debe resaltarse que la norma



andaluza no establece ninguna referencia a las danzas propias de la comunidad autónoma a pesar de las reiteradas menciones a aspectos relacionados con el folclore andaluz realizadas en la introducción al área de Educación Artística. La vinculación exclusiva de dicho bloque al lenguaje dramático supone una involución de la música en el currículum autonómico. Debido al componente dramático y expresivo característico del flamenco, la comunidad autónoma atribuye los contenidos relacionados con el al lenguaje dramático frente a su incorporación en los bloques de contenidos destinados al aprendizaje de la Educación Musical.

Respecto a los criterios de evaluación enunciados para toda la etapa, no se enumeran tal como los presenta el Real Decreto, sino que de nuevo se desarrollan dentro del propio texto. Del análisis comparativo entre las normas se extrae que el Decreto 105/92 asume trece de los quince criterios propuestos en el Real Decreto (Tabla 21). Asimismo, no contempla las propuestas nacionales relacionadas con la notación musical, ni con la audición de piezas musicales e identificación de elementos del lenguaje musical. La comunidad autónoma en todo momento otorga una menor presencia al lenguaje musical, seguida de la instrumentación, frente a las restantes disciplinas musicales que tienen un mayor protagonismo en el currículum para la comunidad de Andalucía (canto, danza y audición).

Por último, el currículum andaluz desarrolla dentro del área de Educación Artística unas *Orientaciones metodológicas* de creación propia. En ellas se presentan una serie de pautas sobre cómo se ha de orientar la práctica artística en el aula. Inciden en la importancia de promover la enseñanza de los rasgos artísticos que definen a la comunidad andaluza, la necesidad de la predominancia de los contenidos procedimentales sobre el resto, así como el empleo de actividades de aula motivadoras y creativas con el fin de garantizar el éxito de los objetivos, entre otras (Decreto 105/92, 1992).

#### **5.4.2. El Decreto 230/2007 de 31 de julio y la Orden de 10 de agosto de 2007 frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

La comparación entre el currículo nacional desarrollado en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre con el correspondiente autonómico de la Comunidad Autónoma de Andalucía requiere el análisis de dos documentos. Por un lado, el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las

enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía en el que se desarrollan los principios y objetivos para la etapa entre otros elementos y, por otro, la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria donde se establecen las enseñanzas propias de la Comunidad.

A través del Decreto 230/2007 se hace una remisión al currículo nacional que junto con la normativa autonómica conforma el currículo de aplicación en Andalucía. Este documento integra “las normas de competencia autonómica con las de competencia estatal, a fin de proporcionar una visión sistemática sobre el régimen jurídico aplicable” (Decreto 230/2007, 2007, p. 9). El documento entiende que el Real Decreto publica las enseñanzas mínimas a impartir y, por tanto, solamente completa aquellos contenidos y elementos que se precisen en relación con aspectos propios de la comunidad autónoma de Andalucía.

Esta concepción curricular supone una asimilación total y absoluta del currículo nacional por la comunidad autónoma de Andalucía. Solamente se llevan a cabo pequeñas ampliaciones en los principios generales, en los objetivos generales de etapa, así como en determinados contenidos que se relacionan con el área de Conocimiento del medio, natural, social y cultural, las áreas de Lengua Castellana, Literatura y Lenguas extranjeras y Matemáticas. Consecuente de esta remisión podemos afirmar que el área de Educación Artística y, concretamente, todos aquellos elementos relacionados con la Educación Musical preestablecidos se asimilan de un modo idéntico al propuesto por el Gobierno Nacional en el currículum oficial.

Mientras que los fines aparecen del mismo modo en ambos documentos, los principios generales se amplían a través de la incorporación de cuatro nuevas premisas que establecen que la Educación Primaria se ha de organizar de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad, integrando experiencias y aprendizajes que se adapten al ritmo de cada alumno, prestándole una mención especial a aquellas áreas de carácter instrumental, así como que ha de estar bien coordinada tanto con Educación Infantil como Secundaria (Decreto 230/2007, 2007).

A su vez, el currículo andaluz determina que “además de los objetivos enumerados en el artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (Decreto

230/2007, 2007, p. 10), los mismos que se desarrollan en el texto introductorio del Real Decreto 1513/2006, se incorporan cuatro de elaboración propia por la comunidad (Tabla 22). Tres de ellos hacen referencia a aspectos relacionados con el patrimonio y los aspectos culturales: “Conocer y valorar el patrimonio natural y cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora (...)”, “Conocer y apreciar las peculiaridades de la modalidad lingüística andaluza en todas sus variedades” y “Conocer y respetar la realidad cultural de Andalucía, partiendo del conocimiento y de la comprensión de Andalucía como comunidad de encuentro de culturas” (Decreto 230/2007, 2007, p. 10). El objetivo restante se orienta hacia la competencia básica relacionada con la autonomía e iniciativa personal.

Tabla 22

*Elementos curriculares comparados del Decreto 230/2007 de 31 de julio y Orden de 10 de agosto de 2007 respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	14	0	0	0	0	4	18		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	9	0	0	0	0	0	9		
<b>Contenidos</b>	Ciclos	1°	3. Escuchar	6	0	0	0	0	6	
		4. Interpretación y creación	10	0	0	0	0	0	10	
	2°	3. Escuchar	7	0	0	0	0	0	7	
	4. Interpretación y creación	11	0	0	0	0	0	0	11	
	3°	3. Escuchar	8	0	0	0	0	0	8	
	4. Interpretación y creación	12	0	0	0	0	0	0	12	
<b>Criterios de Evaluación</b>	Ciclos	1°		8	0	0	0	0	8	
		2°		8	0	0	0	0	8	
		3°		9	0	0	0	0	9	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La Orden de 10 de agosto de 2007 establece que “los contenidos propios de la comunidad Autónoma de Andalucía versarán sobre el tratamiento de la realidad andaluza en sus aspectos geográficos, económicos, sociales, históricos y culturales, (...)” (Orden de 10 de agosto, 2007, p. 6). Por ello, no es extraño que para la temática 2. *Paisajes Andaluces* y 3. *El patrimonio de Andalucía*, dentro de las propuestas para el área de Conocimiento del medio se incida que para su consecución también “se podría contar con otras áreas como, especialmente la de Educación artística, o la de Educación física (...)” (Orden de 10 de agosto, 2007, p. 8).

Queremos enfatizar que solo se realizan dos menciones explícitas al flamenco. Estas dos inclusiones se realizan dentro del apartado de *Lengua castellana y literatura. Lenguas extranjeras*. En el núcleo de destrezas básicas orientado al ¿Qué y cómo escuchar?, se establece que se ha de ahondar entre otros contenidos en “Reconocer, al escuchar, la literatura de tradición oral andaluza en sus diversos niveles de expresión (flamenco, folclore...)” (Orden de 10 de agosto, 2007, p. 16). La segunda propuesta está vinculada al bloque *¿Qué y cómo hablar?: “Saber expresar oralmente contenidos de la literatura de tradición oral andaluza e sus diversos niveles de expresión (flamenco, folclore,...etc.)”* (Orden de 10 de agosto, 2007, p. 16)

Por último, debe destacarse que el currículum elaborado por la comunidad autónoma de Andalucía no desarrolla la Educación Musical de manera independiente, lo que provoca que las alusiones directas a esta disciplina artística en la Orden de 10 de agosto sean escasas, así como baja la presencia de referencias al conocimiento de las manifestaciones musicales propias de la comunidad autónoma, en contraposición con su currículum predecesor.

#### **5.4.3. El Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El análisis comparado entre el currículum nacional promulgado en el Real Decreto 126/2014 y el elaborado por la comunidad autónoma de Andalucía para este periodo requiere, al igual que con su antecesor, abordar dos documentos. Por un lado, el Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículum de la Educación Primaria en la comunidad Autónoma de Andalucía que nos permite analizar los principios generales, fines y los objetivos generales de etapa. Por otro, la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía que contiene todos los elementos curriculares que conforman las áreas disciplinares para la etapa y entre ellas la que supone el objeto de estudio en este trabajo: Educación Artística.

El currículum nacional no establece en ningún momento la finalidad de la Educación Primaria. De hecho, bajo la nominación de principios generales se desarrolla lo que se corresponde con el artículo que contiene la finalidad en el Decreto 97/2015. Junto con lo establecido en el Real Decreto, la comunidad autónoma añade que la Educación Primaria también ha de “proporcionar a todos los alumnos y alumnas una

educación que permita afianzar su bienestar y su desarrollo personal, adquirir la capacidad de ejercer el pensamiento crítico, las nociones básicas de nuestra cultura (...)” (Decreto 97/2015, 2015, p. 11).

La comunidad autónoma destina un apartado para al establecimiento de las normas generales de la Educación Primaria (*principios generales*). Entre las propuestas más significativas, Andalucía establece que las enseñanzas se fundamentarán en la educación comprensiva, la educación en valores y la atención a la diversidad, se coordinará la etapa primaria con educación infantil y secundaria, la acción educativa propiciará experiencias que desarrollen las competencias clave, así como se prestará especial atención a las áreas que gocen de un carácter instrumental (Decreto 97/2015, 2015).

En cuanto a los objetivos de etapa, la comunidad recoge de manera idéntica todas las propuestas nacionales con la incorporación de seis nuevas de elaboración propia (Tabla 23). Los tres primeros objetivos se orientan a la educación en valores, de la salud y el trabajo autónoma, mientras que los restantes atañen a aspectos relacionados con el patrimonio natural y cultural con una especial mención al propio de la comunidad. Se destaca que la comunidad autónoma no realiza la remisión a los objetivos desarrollados en el Artículo 7 del Real Decreto 126/2014, sino al artículo 17 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, siendo para los dos documentos los mismos.

Tabla 23

*Elementos curriculares comparados del Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	14	0	0	0	0	6	20	
<b>Obj. Área</b>	Etapa						9	9	X
<b>Contenidos</b>	1º	4. Escucha					8	8	X
		5. Interpretación					11	11	X
		6. Danza					6	6	X
	2º	4. Escucha					8	8	X
		5. Interpretación					15	15	X
		6. Danza					8	8	X
	3º	4. Escucha					6	6	X
		5. Interpretación					11	11	X
		6. Danza					5	5	X

<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	0	0	0	0	7	7	X
		2º	0	0	0	0	7	7	X
		3º	0	0	0	0	7	7	X
	Etapa	7	0	0	0	0	7		
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	18	0	0	0	0	18		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Consecuencia de la asignación de competencias curriculares a las Administraciones de las Comunidades Autónomas para elaborar determinados elementos del currículo de las áreas específicas se observa en el currículo andaluz un ambicioso intento de entrelazar los diferentes elementos curriculares desarrollados en cada uno de los apartados propuestos, al mismo tiempo que incorpora de manera idéntica al Real Decreto 126/2014 la nominación de los bloques de contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje.

El texto introductorio al área de Educación Artística bajo el título *Aspectos Generales del área de Educación Artística* es de elaboración propia por la comunidad autónoma. Dentro de ella encontramos cuatro epígrafes: *Introducción* y *Bloques de contenidos*, que pueden ser comparados con la información extraída del Real Decreto y dos completamente nuevos, *Orientaciones metodológicas* y *Contribución al área a las competencias clave*. La *Introducción* justifica la presencia del área a través de su contribución al desarrollo de ciertas capacidades, en su mayoría, actitudinales. En el apartado *Bloques de contenidos*, similares a los del Real Decreto, se produce una división explícita del área al afirmar que “está integrada por dos lenguajes, el *plástico* y el *musical* que configuran dos disciplinas” (Orden de 17 de marzo, 2015, p. 309).

Las *Orientaciones metodológicas* señalan que la Educación Artística debe permitir un enfoque globalizado con otras áreas y sorprende que esta premisa tenga su *focus* “en particular con las del ámbito lingüístico” (Orden de 17 de marzo, 2015, p. 310). También se ha de asumir una metodología donde prime el “saber hacer”, desde una perspectiva creativa, a través de procedimientos y técnicas dinámicas, creativas y motivadoras con el fin de promover experiencias teniendo en cuenta la participación activa (Orden de 17 de marzo, 2015, p. 311). La *Contribución del área a las competencias clave* explicita como la Educación Artística influye en el proceso para adquirir cada una de las siete competencias.

El currículo andaluz contempla nueve objetivos de área frente al Real Decreto 126/2015 que no establece ninguno (Tabla 23). De ellos, solamente uno hace referencia al lenguaje plástico de un modo único, suponiendo, por tanto, que a través de la Educación Musical se puede contribuir al desarrollo de los ocho restantes. Esta premisa no es cierta. Tras el análisis del *Mapa de desempeño* y el *Desarrollo curricular del área de Educación Artística* que conectan los distintos elementos curriculares entre sí supeditados a los criterios de evaluación de ciclo, se ha observado que un objetivo no es incorporado en el marco de la Educación Musical a pesar de que este es accesible a través de la enseñanza de dicho lenguaje artístico: “Mantener una actitud de búsqueda personal y colectiva, integrando la percepción, la imaginación, la sensibilidad, la indagación y la reflexión de realizar o disfrutar de diferentes producciones artísticas” (Orden de 17 de marzo, 2015, p. 314).

El *Mapa de desempeño* elaborado por la comunidad implica el establecimiento de una relación explícita entre los siete criterios de evaluación y los diecisiete estándares de aprendizaje para la etapa del Real Decreto, los cuales se asimilan de manera idéntica en la norma autonómica, junto a los objetivos de área, así como los criterios de evaluación por ciclo (elaboración autonómica), consecuentes de concretar los de etapa al desarrollo cognitivo y evolutivo específico del alumnado con un rango de edad más determinado.

Los contenidos, elaborados íntegramente por la comunidad autónoma, se agrupan en seis bloques temáticos y se dividen en tres ciclos. Los tres primeros se corresponden con Educación Plástica. El bloque 4. *La escucha*, 5. *La interpretación musical*, con un mayor número de contenidos, y 6. *La música, el movimiento y la danza*, de igual nominación que en el currículo nacional, son los relacionados con Educación Musical. En todos ellos la comunidad incluye contenidos destinados al conocimiento de las manifestaciones culturales de Andalucía, siendo mayor en el último bloque de contenidos citado.

En relación con los contenidos orientados a la práctica instrumental, en ningún caso se hace referencia a un tipo concreto de instrumento. Dentro del bloque 5. *La interpretación musical*, el canto junto al lenguaje musical adquieren una presencia relevante en este currículum frente a las restantes disciplinas musicales. Este bloque

es el que cuenta con un mayor número de propuestas frente a los dos restantes (Tabla 23) (Figura 16).

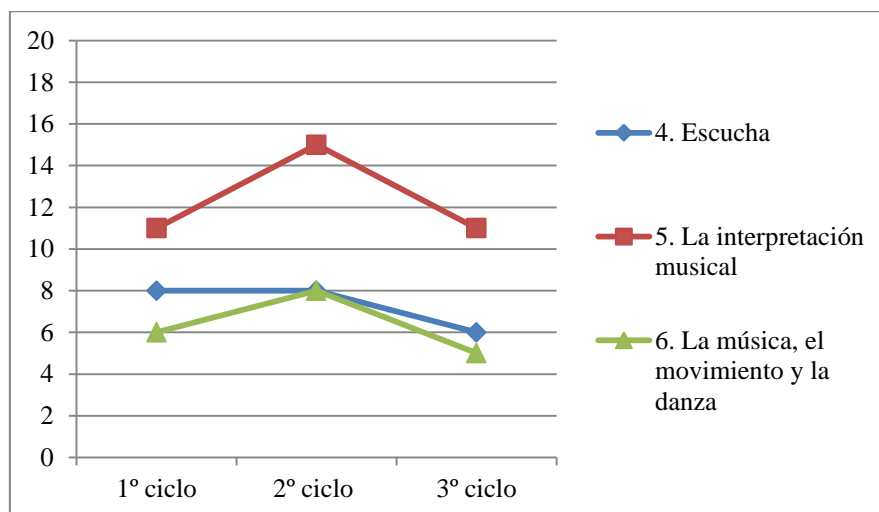


Figura 16. Cuantificación de los contenidos de Educación Musical por bloques y ciclos de la Orden de 17 de marzo de 2015.

Algunos de los contenidos para el primer ciclo poseen una complejidad elevada para la edad del alumnado. Ejemplos para ilustrar esta afirmación son entre otros: “Creación de obras musicales propias teniendo como referencia obras conocidas de artistas andaluces” o “Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la sonorización de piezas musicales, imágenes e instrumentos” (1<sup>er</sup> Ciclo, 5. *La interpretación musical*) (Orden de 17 de marzo, 2015, p. 383).

Por último, una de las grandes aportaciones curriculares de la comunidad autónoma en el documento es el *Desarrollo curricular del área de Educación Artística*. Encontramos una tabla específica para cada uno de los criterios de evaluación propuestos para cada uno de los ciclos. La Junta propone un total de siete criterios para cada uno de los periodos e incluye literalmente para la etapa los contemplados en el Real Decreto comparado (Tabla 23). Junto a este elemento, en la tabla elaborada por el gobierno autonómico se incluye una serie de *Orientaciones y ejemplificaciones* donde se especifica que se ha de comprobar con dicho criterio así como posibles actividades para su correcta consecución. Asimismo, en esta tabla se enmarcan conjuntamente el objetivo de área y las competencias claves a las que se contribuye, los contenidos asociados, así como un indicador en forma de ítem para proceder a la evaluación del alumnado.



#### **5.4.4. Tendencias curriculares de la Comunidad de Andalucía**

Los tres currículos promulgados por la Comunidad Autónoma de Andalucía para la Educación Primaria hasta la fecha muestran, respecto a sus respectivos nacionales, distintos grados de similitud o diferencia en cuanto a los elementos analizados en este estudio comparativo. Así pues, el Decreto 105/92 promulgado el 9 de junio de 1992 es el que mayor grado de disparidad presenta respecto a su estatal comparado. Seguidamente, el Decreto 97/2015 de 3 de marzo y la Orden de 17 de marzo de 2015 son los que mantienen un grado de semejanza más elevado que el primero. Pero es, sin ninguna duda, la propuesta curricular formulada por la comunidad autónoma en 2007 contenida en el Decreto 230/2007 y en la Orden de 10 de agosto de 2007 las que nos permiten establecer un grado de similitud casi absoluto entre estos y el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.

Las propuestas autonómicas coinciden en desarrollar en su parte dispositiva principios generales, fines y objetivos generales de etapa. En cuanto a los principios generales en los tres casos se asumen los de sus respectivos Reales Decretos a la vez que los amplían. Debemos señalar que los principios propuestos en el nacional correspondiente con el Decreto 97/2015 se establecen en el artículo autonómico destinado a los fines. A su vez, recoge una serie de normas generales que mantienen la estructura de los clásicos principios tal cual eran enunciados en documentos previos. Profundizando en los fines, solo el Decreto 230/2007 los asume de manera idéntica, mientras que los del currículum de 1992 son de creación propia al no ser desarrollados por su nacional. En cuanto a los objetivos generales, existe una tendencia por parte de la Junta de Andalucía a asumir todas las propuestas nacionales. El Gobierno andaluz ha tendido en sus dos últimas normas a asumir de manera idéntica los objetivos estatales, al mismo tiempo que establece varios de creación propia.

Dentro del área de Educación Artística, tanto el currículum de 1992 como el de 2015 coinciden en reelaborar la introducción a la misma al contrario que ocurre con la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que todos los elementos del área han de ser tomados del propio currículum nacional correspondiente. Por su parte, la comunidad autónoma establece los objetivos de área para sus tres documentos. Así pues, mientras que en 1992 se asumen todos los propuestos en el Real Decreto 1006/1991

con variaciones junto con la omisión de uno nacional, la remisión del currículum de 2007 a la norma nacional nos permite establecer una asimilación total, al contrario que la Orden de 17 de marzo, al ser todos de creación propia debido a que dicho elemento no se establece previamente en el Real Decreto 126/2014.

Las diferencias más notorias se ubican en los contenidos de Educación Musical. De nuevo, es la norma autonómica de 1992 la que menor analogía presenta respecto a su nacional al establecer una diferente estructura de bloques de contenidos, no categorizarlos en conceptos, procedimientos y actitudes y al ser formulados de modo narrativo frente a la enumeración ofrecida por su nacional. Al contrario, la Orden de 10 de agosto de 2007 nos remite al Real Decreto 1513/2006 y, por tanto, crea un paralelismo entre autonómico y estatal. Por último, los contenidos de la Orden de 17 de marzo de 2015 son de creación propia autonómica al no ser previamente formulados por el Gobierno Nacional. Este último mantiene la estructura de bloques propuesta en el Real Decreto 126/2014, pero no la numeración.

En cuanto a los contenidos en sí mismos, el Decreto 105/1992 otorga un mayor protagonismo a los relacionados con el canto y la danza. Aun así, la mención realizada en la introducción a que se ha de trabajar el lenguaje musical a través de todas las disciplinas musicales hace latente que este cuente con una posición preferente frente a las dos mencionadas. En la Orden de 10 de agosto de 2007 y tras el análisis de los contenidos establecidos en el Real Decreto 1513/2006, concluimos que no existe un claro interés por el desarrollo de un ámbito musical frente a otro. Por último, la Orden de 17 de marzo de 2015 dota al lenguaje musical y al canto de una mayor presencia en el documento frente a otras disciplinas musicales. En ninguno de los tres currículos se hace mención explícita a la utilización de un instrumento concreto para trabajar la práctica instrumental. Las referencias al folclore andaluz cuenta con una gran presencia en el Decreto 105/1992, siendo menores en el último currículum comparado y obviamente, consecuente de la remisión al Real Decreto, siendo nulas para la Orden de 10 de agosto de 2007, independientemente de las introducciones propuestas para otras áreas que no son aquí objeto de estudio.

Por último, los tres documentos coinciden en asumir de sus respectivos currículos nacionales los elementos curriculares destinados a la evaluación de los aprendizajes

del alumnado. Así pues, la Orden de 10 de agosto de 2007 y su sucesora, la Orden de 17 de marzo de 2015, incorporan a su texto todas las propuestas de sus respectivos documentos comparados de un modo idéntico, es decir, criterios de evaluación para ambos casos y, a su vez, estándares de aprendizajes evaluables para el último. A su vez, debemos señalar que el currículum autonómico de 2015 propone una secuenciación de elaboración propia de los criterios de evaluación por ciclos. En cuanto al Decreto 105/1992, este asume trece de los quince nacionales, aunque no lo hace literalmente al no ser enumerados sino desarrollados dentro del texto.

La comunidad autónoma de Andalucía incluye en los documentos promulgados en 1992 y en 2015 anexos y apartados de creación propia no recogidos en sus comparados. Así pues, en el primero de ellos se desarrolla un anexo bajo el título *Aspectos generales de la Educación Primaria*, así como una serie de *Orientaciones metodológicas* dentro del área de Educación Artística. El último coincide con el Decreto 105/1992 en incluir las *Orientaciones metodológicas*. Seguidamente, presenta dentro de la introducción de Educación Artística la *Contribución del área a las competencias clave* y, por último, ligados a los elementos curriculares secuenciados por cursos y bloques temáticos una serie de *Orientaciones y ejemplificaciones* destinadas a guiar la actividad docente.

Concluimos este análisis señalando que los tres documentos autonómicos fueron promulgados por gobiernos autonómicos socialistas en el Parlamento de Andalucía. Esta premisa coincide para el primer y segundo documento estatal con su respectivo nacional mientras que el tercero es elaborado bajo una mayoría absoluta del Partido Popular en el Congreso de los Diputados. Aunque los tres documentos muestran un grado de similitud significativo con sus comparados, es destacable la remisión al Real Decreto 1513/2006 por parte de la Junta de Andalucía para la mayoría de sus elementos no haciendo acopio de su potestad legislativa y, por tanto, no adaptando las enseñanzas mínimas a sus necesidades o exigencias educativas propias, especialmente relacionadas con el área de Educación Artística.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 24). Además, en el Anexo IV se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 24

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Andalucía respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Andalucía respecto a su nacional		
	Decreto 105/92	Decreto 230/2007 Orden de 10/08/2007	Decreto 97/2015 Orden de 17/03/2015
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a una premisa de creación propia.	Idénticos más breve ampliación.	Elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Nueva creación.	Idénticos.	Ídem a los principios generales del RD con ampliaciones propias.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos los del RD con variaciones junto a 2 de creación propia.	Idénticos junto a 4 de creación propia.	Idénticos junto a 6 de creación propia.
<b>Introducción al área</b>	Asumida del RD más partes propias	Idénticos por remisión al RD.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos del RD con variaciones, salvo 1.	Idénticos por remisión al RD.	Elaboración propia.
<b>Contenidos</b>	Bloques con diferente nombre y numeración. Asumidos del RD.	Idénticos por remisión al RD.	Mismos bloques pero con diferente número. Secuenciados por ciclos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos del RD excepto 2.	Idénticos por remisión al RD.	Idénticos para la etapa. Creación propia para cada uno de los ciclos.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			Idénticos.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Aspectos generales de la Educación Primaria. Orientaciones metodológicas (área).		<i>Orientaciones metodológicas (área). Contribución del área a las competencias clave. Orientaciones y ejemplificaciones (área).</i>

## 5.5. Comunidad autónoma de Valencia

### 5.5.1. El Decreto 20/1992 de 17 de febrero frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio

El Decreto 20/1992 de 17 de febrero que establece las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana y el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio que desarrolla las enseñanzas mínimas para el marco nacional en este periodo mantienen entre sí un grado medio de analogía. Las diferencias más notorias las encontramos en la introducción al área de Educación Artística, así como en los contenidos desarrollados en los distintos bloques de Educación Musical. Asimismo,

el grado de disimilitud disminuye en los objetivos generales de etapa, en los del área y criterios de evaluación de Educación Artística.

Dentro de la parte dispositiva, ninguno de los documentos comparados presentan apartados explícitos bajo la nominación de principios generales o fines para la etapa. Aun así, ambas normas coinciden en establecer a modo de los primeros que la “Educación Primaria comprenderá seis años académicos, desde los seis a los doce años de edad, y se organizará en tres ciclos de dos años cada uno, en virtud de lo dispuesto en los artículos 12 y 14 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre” (Decreto 20/1992, 1992, p. 1433; Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 21192).

El currículo valenciano asume todos los objetivos de la norma nacional literalmente, salvo uno modificado vinculado al aprendizaje de la lengua valenciana y dos reducidos (Tabla 25). Entre los últimos, se encuentra el más relacionado con el área de Educación Artística. Tras reducir parte del objetivo del Real Decreto,<sup>28</sup> queda formulado en el currículum valenciano de la siguiente forma: “Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas” (Decreto 20/1992, 1992, p. 1433).

Tabla 25

*Elementos curriculares comparados del Decreto 20/1992 de 17 de febrero respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	8	0	2	1	0	0	11	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	9	0	1	1	0	1	12	
		8. Actitudes	0	0	0	0		11	11
		9. Educación auditiva	0	2	0	0		15	17
		10. Educación vocal	0	2	0	0		11	13
	Etapa	11. Movimiento	0	0	0	0		9	9
		12. Instrumental	0	2	0	0		11	13
		13. Patrimonio musical.	0	0	0	1		9	10
		Otros eliminados					33		
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	7	4	1	2	1	1	15	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

<sup>28</sup> El objetivo en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio (1991, p. 21192): “Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando el razonamiento lógico, verbal y matemático, así como la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas”.

Dentro del área de Educación Artística, el Gobierno valenciano presenta muy pocos fragmentos procedentes de la introducción al área desarrollada en el currículum nacional dando lugar, por tanto, a una reelaboración completa de la misma. Aun así, el Decreto 20/1992 mantiene la misma estructura de proceder a la justificación del área, abordando cada uno de los tres lenguajes artísticos que la conforman: Educación Plástica, Educación Musical y Dramatización. Se señala en la norma autonómica, al igual que en su respectivo Real Decreto, la necesidad de globalizar el área, pero teniendo en cuenta que los tres lenguajes artísticos poseen “características diferenciadoras y específicas (...) que justifican la posterior presentación de sus elementos propios” (Decreto 20/1992, 1992, p. 1447).

En el apartado destinado a la Educación Musical, la comunidad valenciana mantiene que son la percepción y la expresión los ejes fundamentales para el aprendizaje del área. A su vez, determina que los “procesos que se involucran en la Educación Musical son: la estimulación sensorial, la percepción auditiva, los medios de representación y particularmente la notación musical, las formas de expresión vocal e instrumental, la danza y la técnica vocal e instrumental” (Decreto 20/1992, 1992, p. 1451). En ningún caso, se hace mención explícita al folclore de la comunidad autónoma a modo de recurso a lo largo de la introducción al área. Por otro lado, el documento valenciano dota a la práctica musical en sí misma de un papel prioritario frente a otros aspectos.

Al igual que ocurre en los objetivos generales de etapa, el currículo valenciano incorpora en los objetivos del área de Educación Artística los establecidos en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio. Esta asimilación es literal salvo por dos objetivos (Tabla 25). Junto a estos, la comunidad autónoma establece uno de nueva creación que a su vez conlleva la inclusión de un criterio de evaluación<sup>29</sup> que permite la valoración de la consecución del mismo. Este objetivo establece que el alumnado al finalizar la etapa ha de ser capaz de “Potenciar la experimentación, la libre expresión y la originalidad como medio para conseguir el desarrollo de las capacidades creativas y artísticas” (Decreto 20/1992, 1992, p. 1453).

---

<sup>29</sup> Único criterio de evaluación del área de Educación Artística de elaboración propia por la Comunitat Valenciana y desarrollado en su Decreto 20/1992 (1992, p. 1460): “Valorar la originalidad y la creatividad en la realización de las diferentes actividades del –fe-rea (*sic*) de educación artística”.

El decreto autonómico secuencia sus contenidos en trece bloques frente a los ocho del documento nacional, destinando en seis de ellos propuestas a favor del conocimiento de la Educación Musical (Tabla 25). Los bloques para dicho lenguaje artístico son: 8. *Actitudes ante la música*, 9. *Educación auditiva y lenguaje musical*, 10. *Educación vocal y canto*, 11. *Música y movimiento*, 12. *Educación instrumental* y 13. *Patrimonio musical. Audición musical activa*. Varios de los bloques, a diferencia de los desarrollados en el Real Decreto 1006/1991, se acompañan de una breve reseña explicativa y justificativa.

Sin duda, una de las grandes novedades aportadas por el documento valenciano, y por tanto diferencia respecto al currículum nacional, es la distinta configuración de los contenidos al romper con la categorización de conceptos, procedimientos y actitudes propuesta en el Real Decreto. La sola inclusión de siete contenidos procedentes del currículum nacional, la omisión de más de una treintena de ellos y el establecimiento de sesenta y seis contenidos de nueva creación por la comunidad autónoma generan diferencias significativas entre dicho elemento curricular en uno y otro documento (Tabla 25).

El elevado número de contenidos del currículum valenciano es consecuencia de una mayor concreción en su enunciación. Priman las propuestas de carácter procedimental y actitudinal, como se deduce, por ejemplo, del propio título del bloque 8. *Actitudes antes la música*. A pesar de destinar un bloque propio al conocimiento del lenguaje musical (bloque 9), se contribuye al desarrollo de dicha disciplina musical a través de los restantes, contando con una mayor presencia frente a otros ámbitos. Esta afirmación la avalan los siguientes contenidos: “1. La voz y el canto como recurso mediadores de la educación auditiva y del conocimiento del lenguaje musical” (10. *Educación vocal*), “El movimiento corporal como recurso mediador entre la percepción y la representación de los contenidos del lenguaje musical” (11. *Música y movimiento*) o “1. Los instrumentos como recursos para la adquisición del lenguaje musical” (12. *Educación instrumental*) (Decreto 20/1992, 1992, pp. 1459-1460).

Aunque en menor medida, el canto y la danza también están presentes en el currículum valenciano al destinarle a cada uno de los dos ámbitos un bloque de contenidos específico. También, la comunidad autónoma procede a determinar los

tipos de instrumentos que se deben introducir en la práctica instrumental de aula: “7. Técnica instrumental. Pequeña percusión, membranas, láminas. Flauta. (...)” (12. *Educación instrumental*) (Decreto 20/1992, 1992, p. 1460). A lo largo del documento autonómico, solo se realizan dos menciones explícitas al folclore valenciano: “2. Música tradicional valenciana y de otras comunidades y naciones” y “3. La música de autores valencianos, música occidental y de otras culturas” (13. *Patrimonio musical. Audición musical activa*) (Decreto 20/1992, 1992, p. 1460).

Por último, los documentos comparados coinciden en el número de criterios de evaluación (Tabla 25). Comparten catorce de los quince, nacionales y solo se omite por parte de la comunidad valenciana uno de los desarrollados en el Real Decreto 1006/1991. Al mismo tiempo, el currículum autonómico incorpora uno de creación propia. Aun así, existen algunas pequeñas diferencias tanto en los criterios de evaluación como en las reseñas de los mismos consecuencia de que el Gobierno valenciano amplíe y reduzca algunas de las propuestas nacionales, con el fin de dar una mejor respuesta a la nueva propuesta de contenidos establecida en el currículum autonómico.

### **5.5.2. El Decreto 111/2007 de 20 de julio frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

El Decreto 111/2007 de 20 de julio por el cual se establece el currículum para la comunidad valenciana y el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre mantienen numerosas semejanzas entre sí. El grado de similitud no es significativamente alto dado que junto a la asunción de la mayor parte del texto nacional en la norma autonómica, el Gobierno valenciano realiza numerosas propuestas de creación propia. Esto provoca un aumento en el número de objetivos generales de etapa y del área de Educación Artística, así como en los contenidos de Educación Musical. Asimismo, la no inclusión del *Anexo. Competencias Básicas* y la eliminación de todas las reseñas que acompañan a los criterios de evaluación en el currículum estatal son las diferencias más latentes halladas tras el análisis comparativo de los dos documentos.

En la parte dispositiva, ambas normas comparten los mismos *principios generales*, aunque la comunidad autónoma añade otras premisas de creación propia hasta un total de ocho. En ellos se señala que el ciclo constituye la unidad de programación y



evaluación de la etapa, que el profesorado ha de completar el currículo autonómico, la necesidad de promover el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, que se ha de garantizar la atención a la diversidad e individualizada, la prevención de dificultades, así como los mecanismos de refuerzo. También, se menciona que le corresponde a la Consellería fijar el horario semanal de cada una de las áreas, desarrollar proyectos de innovación, modelos de programación docente y materiales para servir de guía al profesorado (Decreto 111/2007, 2007).

En los *finés* se repite la situación acontecida en los principios generales. El currículum autonómico junto a las premisas nacionales añade que también tiene como finalidad la etapa desarrollar en el alumnado las habilidades lingüísticas en la lengua valenciana y “preparar al alumnado para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria” (Decreto 111/2007, 2007, p. 30112). Este último postulado contribuye a debilitar la identidad de la Educación Primaria como una etapa con fines y objetivos propios supeditándola al servicio del logro de los objetivos del siguiente tramo educativo.

El currículo autonómico presenta diecisiete objetivos generales de etapa frente a los catorce del Real Decreto 1513/2006 (Tabla 26). La Comunitat Valenciana asume doce de los nacionales, la mayoría de ellos son ampliados, reducidos y modificados, con el fin de ser adaptados a las necesidades y exigencias del Gobierno autonómico. Asimismo, se omiten dos de los desarrollados en el currículum nacional. Entre los no incorporados, figura el vinculado a las representaciones y expresiones artísticas, reemplazado por el siguiente de elaboración propia: “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática; desarrollar la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas<sup>30</sup>” (Decreto 111/2007, 2007, p. 20113).

---

<sup>30</sup> Este objetivo aparece de igual forma en el Decreto 20/1992, 1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, es decir, en el Decreto antecesor a este.

Tabla 26

*Elementos curriculares comparados del Decreto 111/2007 de 20 de julio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	3	5	3	1	2	5	17		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	4	5	0	0	0	4	13		
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	3	1	0	2	0	2	9	
		4. Interpretación	7	3	0	0	0	8	18	
	2º	3. Escucha	4	1	1	1	0	2	9	
		4. Interpretación	5	5	1	0	1	10	21	
	3º	3. Escucha	3	4	1	0	0	0	8	
		4. Interpretación	8	4	0	0	0	15	27	
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	8	0	0	0	0	1	9	
		2º	7	1	0	0	0	2	10	
		3º	9	0	0	0	0	2	11	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

El Decreto 111/2007 contempla cinco objetivos de creación propia entre la que figura la mencionada anteriormente. Los nuevos objetivos se orientan al conocimiento de los hechos más relevantes de la historia y el conocimiento del patrimonio cultural, tanto valenciano como nacional, junto a un objetivo con una fuerte connotación actitudinal (Decreto 111/2007, 2007, pp. 30112-30113).

El Decreto autonómico asume gran parte de la introducción al área de Educación Artística del currículo nacional. Difieren en la inclusión de nuevos párrafos de elaboración propia por parte de la comunidad autónoma que completan y prolongan el texto introductorio a la misma. La Comunitat recomienda favorecer el trabajo en equipo, el intercambio comunicativo, la creatividad, la reflexión, la comprensión, la valoración de la obra artística, la exploración de materiales instrumentales, todo ello posicionando al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Decreto 111/2007, 2007). El currículum autonómico menciona la necesidad de trabajar el área a través del empleo de las manifestaciones artísticas valencianas. El Decreto 111/2007 (2007) señala que:

(...) al hablar de educación musical en la Comunitat Valenciana hay que tomar como punto de partida el entorno cultural, social e histórico, en el que encontramos conformada una infraestructura, bien desde las instituciones o desde iniciativas populares, que marca y predispone la vida local hacia el disfrute y la participación directa en el hecho musical, en todos los estilos, desde la música universal a compositores cercanos, desde la ortodoxia a la vanguardia (p. 30296).

El currículo autonómico y el nacional comparten todos los objetivos del área de Educación Artística desarrollados inicialmente en este último. La comunidad autónoma los amplía con aspectos propios y les atribuye un mayor alcance (Tabla 26). Junto a estos, el Decreto 111/2007 presenta cuatro objetivos de nueva creación, dos de carácter actitudinal y los restantes vinculados al aprendizaje de la Educación Musical. Estos últimos son: “7. Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, invitar, danzar e interpreta, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas” y “8. Iniciarse en la práctica de un instrumento” (Decreto 111/2007, 2007, p. 30300).

En relación a los contenidos, ambas normas mantienen la misma estructura de bloques. Solamente la comunidad valenciana divide el bloque 4. *Interpretación y creación musical* en dos subapartados que se corresponden con una y otra práctica musical. Se asumen todos los contenidos del Real Decreto en el currículo valenciano salvo uno. La comunidad formula numerosos contenidos extra de elaboración propia (Tabla 26). El aumento es más significativo en el bloque 4 que en el 3. *Escucha*, independientemente de los distintos ciclos.

*Grosso modo*, podemos establecer que no existe dentro de los contenidos del Decreto 111/2007 una disciplina musical que predomine sobre otra. En el currículo autonómico se observa una mayor presencia de contenidos relacionados con la danza que en el Real Decreto. En cuanto a la práctica instrumental, sorprende que a pesar de la incorporación de un objetivo de área que hace mención explícita a la misma, el currículo autonómico no incluye contenidos relacionados con la instrumentación que fomenten la adquisición de habilidades instrumentales hacia un tipo de instrumento concreto, como puede ser la flauta o el instrumentarium Orff. Desde nuestro punto de vista, se enuncian dos contenidos que merecen ser citados en este estudio debido a su fuerte connotación conceptual en un área que teniendo en cuenta la edad del alumnado debería ser eminentemente práctica: “Aproximación a la historia de la música. Músicas de las culturas mediterráneas” y “Aproximación histórica a la danza” (3<sup>er</sup> ciclo, 4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 111/2007, 2007, p. 30306). Los contenidos vinculados al folclore propio de la comunidad autónoma están presentes a lo largo de los tres ciclos.

Por último, el currículo valenciano asume todos los criterios de evaluación de la norma nacional de un modo idéntico, salvo uno para el segundo ciclo que es brevemente ampliado (Tabla 26). La comunidad autónoma destina un criterio de evaluación para el primer ciclo, dos para el segundo y otros dos para el tercero de elaboración propia. Uno por ciclo es orientado a la evaluación del conocimiento de los aspectos propios de la comunidad autónoma. A pesar del grado de analogía encontrado, los criterios de evaluación del Decreto 111/2007 no se acompañan de las reseñas para los mismos, contenidas en el Real Decreto 1513/2006.

### **5.5.3. El Decreto 108/2014 de 4 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El análisis comparativo entre el Decreto 108/2014, de 4 de julio, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana y el Real Decreto 126/2014 arroja un grado de semejanza significativo entre una y otra norma. Así pues, la asimilación explícita y absoluta de los objetivos generales, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje junto con el no establecimiento de los objetivos para el área de Educación Artística, al igual que el documento nacional, dan lugar a que exista una analogía elevada entre los dos currículos comparados.

El Decreto presenta una serie de fines para la etapa y no incluye principios generales, postura contraria a la presente en el Real Decreto. Los fines autonómicos recogen que el currículo ha de adaptarse a las necesidades individuales de cada alumno, promoviendo su desarrollo personal e integral, favorecer un buen clima de trabajo basado en el respeto, incentivando actitudes en pro de la tolerancia, la cultura del esfuerzo y de superación personal, emplear materiales que contribuyan al desarrollo de las competencias asociadas a las Tics, el valenciano, el castellano y las lenguas extranjeras a la vez que se profundiza “en aspectos propios del currículo en el ámbito de la Comunitat Valenciana y especialmente en lo referente a la historia, la geografía, el entorno natural y el patrimonio artístico y cultural” (Decreto 108/2014, 2014, p. 16330). Por último, se apuesta por la formación permanente del profesorado.

Tal y como se ha mencionado en torno a los objetivos generales, el Decreto 108/2014 nos remite al currículo nacional, por lo que son idénticos (Tabla 27): “El desarrollo y la concreción curricular que elaboren los centros docentes como parte de su proyecto

educativo garantizará la consecución de los objetivos establecidos para la etapa en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014” (2014, p. 16329).

Tabla 27

*Elementos curriculares comparados del Decreto 108/2014 de 4 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC			
		C	A	R	M	E	N					
<b>Obj. Etapa</b>	Remisión RD Etapa	14	0	0	0	0	0	14				
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X			
<b>Contenidos</b>	Cursos	1º	1. Escolta					18	18	X		
			2. Interpretació					18	18	X		
			3. Dansa					6	6	X		
		2º	1. Escolta					18	18	X		
			2. Interpretació					21	21	X		
			3. Dansa					7	7	X		
		3º	1. Escolta					25	25	X		
			2. Interpretació					23	23	X		
			3. Dansa					7	7	X		
		4º	1. Escolta					25	25	X		
			2. Interpretació					24	24	X		
			3. Dansa					5	5	X		
		5º	1. Escolta					29	29	X		
			2. Interpretació					25	25	X		
			3. Dansa					3	3	X		
		6º	1. Escolta					28	28	X		
			2. Interpretació					27	27	X		
			3. Dansa					4	4	X		
		<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1º	1. Escolta					7	7	X
					2. Interpretació					5	5	X
					3. Dansa					1	1	X
				2º	1. Escolta					7	7	X
					2. Interpretació					5	5	X
					3. Dansa					1	1	X
3º	1. Escolta							7	7	X		
	2. Interpretació							5	5	X		
	3. Dansa							1	1	X		
4º	1. Escolta							7	7	X		
	2. Interpretació							5	5	X		
	3. Dansa							1	1	X		
5º	1. Escolta							7	7	X		
	2. Interpretació							5	5	X		
	3. Dansa							1	1	X		
6º	1. Escolta			0	0	0	0	3	7	7		
	2. Interpretació			0	0	0	0	3	5	5		
	3. Dansa			0	0	0	0	1	1	1		
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Remisión al Real Decreto Etapa	1. Escolta	5	0	0	0	0	0	5			
		2. Interpretació	8	0	0	0	0	0	8			
		3. Dansa	5	0	0	0	0	0	5			

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Seguidamente, en la parte dispositiva del documento nos remite de nuevo el currículum autonómico a los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables establecidos en el Real Decreto (Tabla 27), los cuales han de ser tenidos en cuenta para la evaluación de los aprendizajes, independientemente de que la comunidad autónoma secuencie una serie de criterios de evaluación. Así pues, el artículo 8 del Decreto 108/2014 (2014) indica que:

(...) la comprobación del grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos de la etapa en las evaluaciones continua y final de las asignaturas de los bloques de asignaturas troncales y específicas, serán los criterios de evaluación y estándares del aprendizaje evaluables que figuran en los anexos I y II del citado Real Decreto (p. 16332).

Dentro de la introducción al área de Educación Artística, el currículum autonómico incorpora gran parte del texto desarrollado en la norma nacional comparada. La introducción del documento valenciano es más amplia tras una mayor justificación de la presencia del área en la etapa, la mención a las siete competencias y cómo el área contribuye al desarrollo de cada una de estas. Los bloques de contenidos poseen la misma nominación que la propuesta nacional, pero no mantienen el mismo orden al aparecer primeramente los de Educación Musical seguidos de los de Educación Plástica. Dado que los contenidos son competencia curricular de cada comunidad, la valenciana opta por que “predominen, en general, els continguts de tipus procedimental i actitudinal, els quals constitueixen en eta edat la principal via d’acces a l’educació artística” (Decreto 108/2014, 2014, p. 16455). Los contenidos son secuenciados por cursos y bloques temáticos. Para cada uno de los bloques, la comunidad elabora una tabla que agrupa los contenidos (elaboración propia), los criterios de evaluación vinculados a dichas propuestas y las competencias básicas a las que se contribuye a desarrollar con ellas. El lenguaje musical cuenta con una mayor presencia frente a otras disciplinas musicales al deber ser “treballat en tots els processos: l’audició, la pràctica vocal i instrumental, i el moviment” (Decreto 108/2014, 2014, p. 16455).

La comunidad incluye un alto número de contenidos en los bloques *1. Escolta* y *2. La interpretació musical* frente al *3. La música, el moviment i la dansa* (Tabla 27). Una de las razones de esta desigualdad es causada en parte porque en los bloques 1 y 2, los contenidos son formulados con un grado de concreción más elevado que en el tercero, por ejemplo: “Discriminació auditiva d’escala en mode major i menor” (*1.*

*Escolta*), “Interpretació de cançons a tres veus” (2. *La interpretació musical*) y “Pràctica de tècniques bàsiques de moviment grupal: figures de dansa en fila i en cercle, desplaçament per parelles i en xicotets grups, ball en parelles, coordinació amb el grup...” (4º curso) (3. *La música, el moviment i la dansa*) (Decreto 108/2014, 2014, pp. 16461-16462). Aun así, esto muestra que existe un mayor interés por el conocimiento de determinadas disciplinas musicales frente a otras como es la danza y el movimiento (Figura 17).

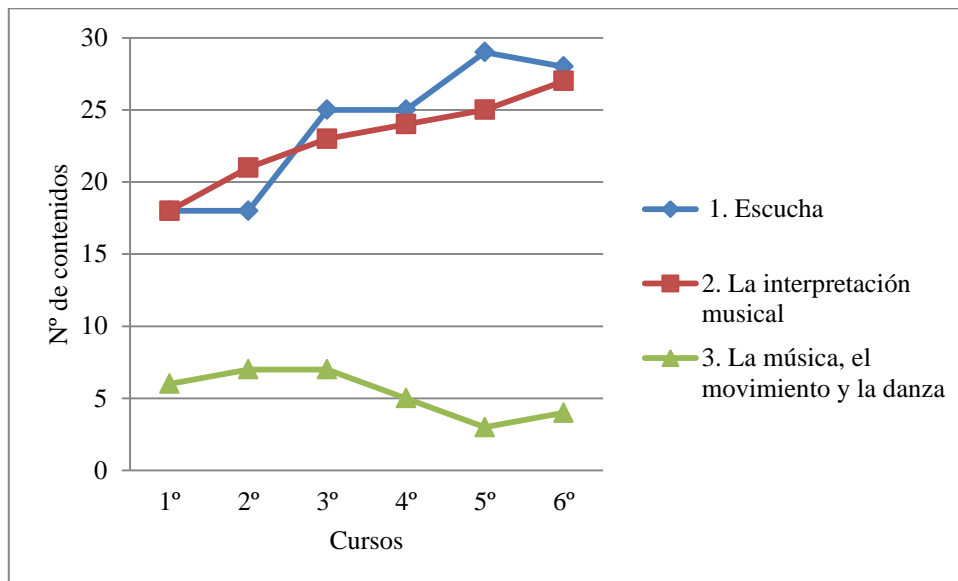


Figura 17. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto108/2014 de 4 de julio.

Los contenidos destinados a la práctica instrumental inciden reiteradamente en el empleo de la flauta dulce. A su vez, se observa como determinadas propuestas se formulan a lo largo de varios cursos, promoviendo una enseñanza cíclica de los mismos, por ejemplo: “Camps semàntics per a ampliar i consolidar la terminologia específica de l'àrea” (6º curso) (1. *Escolta*) (Decreto 108/2014, 2014, p. 16465). En otras ocasiones, se aumenta paulatinamente el grado de dificultad en razón del curso. El currículo autonómico cuenta con un bajo número de referencias a aspectos propios de la comunidad valenciana entre lo que figura: “Agrupacions musicals de l'entorn pròxim (bandes, rondalles, etc.)” (3<sup>er</sup> curso, 1. *Escolta*) (Decreto 108/2014, 2014, p. 16459). Otro de ellos es un contenido que progresivamente aumenta su complejidad en el bloque 3. *La música, el moviment y la dansa*: “Interpretació de danses tradicionals valencianes” (4º curso), “Interpretació amb execució precisa de danses tradicionals espanyoles” (5º curso) e “Interpretació amb execució precisa de danses

tradicionals del món” (6º curso) (Decreto 108/2014, 2014, pp. 16462, 16464 y 16466).

Por último, la remisión a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero por el currículum valenciano en su parte dispositiva supone el establecimiento de un grado de semejanza absoluta en relación con este elemento entre las dos normas comparadas (Tabla 27). Aun así, la comunidad secuencía por cursos una serie de criterios de evaluación que no guardan relación alguna con los nacionales. Estos sirven de guía al profesorado a lo largo de la etapa al estar vinculados a los contenidos específicos de Educación Musical. A pesar del establecimiento de estos criterios de evaluación propios, no fijan estándares de aprendizaje evaluables para el área de Educación Artística.

#### **5.5.4. Tendencias curriculares de la comunidad autónoma de Valencia**

El análisis comparativo de los currículos de Educación Musical de la comunidad valenciana respecto a sus nacionales a lo largo de tres momentos claves en la historia de la educación española muestra una tendencia creciente hacia la similitud entre la norma estatal y la autonómica a lo largo del tiempo. Así pues, el Decreto 20/1992 de 17 de febrero presenta una serie de disimilitudes respecto al Real Decreto 1006/1991 que le otorgan un grado medio de analogía entre uno y otro muy similar al existente entre 111/2007 y el Real Decreto 1513/2006. Por último, el Decreto 108/2014 es la norma que arroja una mayor semejanza respecto a su comparado, el Real Decreto 126/2014, a través de las remisiones explícitas a este último.

Así pues, podemos afirmar que existe por parte de la comunidad autónoma una postura actual a mantener un mayor grado de analogía entre los elementos de la parte dispositiva desarrollados en los currículos nacionales y los propios, siendo consecuentemente más significativas las diferencias halladas dentro del área de Educación Artísticas. Aun así, cabe señalar que no existen tendencias claras entre los distintos elementos respecto al nacional a lo largo de la promulgación de los tres currículos autonómicos. Solamente podemos establecer como rasgo común que ninguno desarrolla anexos o apartados de elaboración propia como orientaciones metodológicas, didácticas, evaluativas, recursos, etc.



En la parte dispositiva, el Decreto 20/1992 y el 111/2007 asumen los principios generales nacionales frente al currículum de 2014 el cual no los desarrolla. Mientras que la primera norma lo hace de un modo idéntico, el currículum de 2007 introduce numerosas premisas de nueva creación que completa la propuesta estatal. La tendencia es similar en cuanto a los fines perseguidos con la etapa. De nuevo, el primer currículum coincide con su nacional en no desarrollar la finalidad, mientras que el de 2007 la amplía. Por su parte, el Decreto 108/2014 de 4 de julio difiere de su documento comparado nuevamente, al proponer una serie de fines de elaboración propia que contrastan con la ausencia de estos en el Real Decreto.

Los objetivos generales de etapa formulados en los distintos currículos nacionales son asumidos en gran medida por las normas autonómicas, excepto en el currículum valenciano de 2007 donde se omiten dos propuestas estatales. De hecho, este documento es el que más disparidad presenta respecto a su nacional en referencia al citado elemento comparado, seguido del Decreto 20/1992. Finalmente, el currículum autonómico de 2014 mantiene una analogía absoluta con homólogo. Esta posición es consecuencia directa al no ser desarrollados los objetivos como tal, sino que el propio documento autonómico realiza una remisión a los propuestos en el respectivo currículum nacional. Esta premisa genera una contradicción en las decisiones curriculares tomadas por el Gobierno valenciano al ser los mismos objetivos generales de etapa nacionales para 2007 y 2014 y mantener una tendencia tan dispar a la semejanza o la disimilitud en función del documento autonómico.

Dentro del área de Educación Artística, el Decreto 20/1992 presenta una introducción completamente diferente a la de su nacional comparado. En cambio, tanto el Decreto 111/2007 como el 108/2014 asumen fragmentos de sus respectivos currículos nacionales al mismo tiempo que coinciden en completarlos con ideas propias. Los objetivos para el área mantienen una postura similar a la presentada en los objetivos generales de etapa. Es el currículum valenciano de 2007 el que mayor disparidad muestra respecto a su nacional, seguido de la norma autonómica promulgada en 1992 y finalmente por la de 2014. Esta última, coincidiendo con su nacional, no desarrolla dicho elemento curricular.

Los tres currículos presentan una estructura de bloques y una secuenciación de los contenidos diferente. El Decreto 20/1992 los formula para toda la etapa con una

distribución de bloques distinta a la recogida en el Real Decreto 1006/1991. A su vez, la sola inclusión de siete contenidos del documento nacional y el establecimiento de un amplio número de creación propia lo convierten en el currículum valenciano que menor grado de similitud presenta respecto a su estatal comparado. Seguidamente, el Decreto 111/2007 mantiene la estructura de bloques, la secuenciación por ciclos y casi la totalidad de las propuestas desarrolladas en su nacional, al mismo tiempo que introduce un gran número de contenidos de creación propia. Finalmente, el Decreto 108/2014 mantiene la nominación de los bloques de acuerdo al Real Decreto 126/2014. Dada la potestad legislativa reconocida, todos los contenidos son de nueva creación autonómica y secuenciados por curso.

En cuanto a la tipología de los contenidos, tanto el currículum de 1992 como el de 2014 dota de una mayor presencia a los contenidos vinculados al conocimiento y aprendizaje del lenguaje musical respecto a otros que promueven el conocimiento de las restantes disciplinas musicales. A su vez, ambos documentos coinciden en señalar el tipo de instrumento que se debe introducir para la práctica instrumental. En cambio, en el Decreto 111/2007 existe un reparto equitativo de los contenidos en razón de las distintas disciplinas musicales, no primando una frente a otras. El folclore está latente en los tres documentos, aunque adquiere una mayor importancia en los dos últimos currículos autonómicos frente al Decreto 20/1992 (2 contenidos).

Por último, los tres documentos coinciden en incorporar la mayoría de los criterios de evaluación desarrollados en los distintos textos nacionales comparados. Las diferencias en los currículos autonómicos de 1992 y 2007 son escasas y poco significativas debido a que, tras la asunción casi absoluta del primero excepto por un criterio y completa en el caso del segundo, se añaden un bajo número de propuestas de creación propia. Demos señalar en relación con el Decreto 108/2014 de 4 de julio, que a pesar de la secuenciación de los criterios de evaluación por curso, el hecho de que el currículum valenciano realice una remisión explícita al Real Decreto 126/2014, tanto para los criterios de evaluación como para los estándares de aprendizaje evaluables, hace que sea esta norma la que mayor grado de analogía presente respecto a su nacional en este elemento curricular comparado.

No existe una postura clara por parte del Gobierno valenciano en torno a la semejanza o la diferencia en razón de determinados elementos. En términos

generales, el Decreto 20/1992 mantiene un menor grado de similitud con su nacional correspondiente, conclusión propiciada por la distinta introducción al área de Educación Artística, así como por la configuración propia de los bloques de contenidos de Educación Musical. Una postura muy próxima es la existente entre el currículum de 2007 y el Real Decreto 1513/2006 al mostrar más diferencias en los elementos de la parte dispositiva y los objetivos del área que en el resto de currículos autonómicos y sus nacionales. La afinidad se acentúa entre el Decreto 108/2014 de 4 de julio y su respectivo nacional, debido a la remisión de la norma valenciana al Real Decreto 126/2014 en los objetivos generales de etapa, los criterios de evaluación y estándares, además de la no inclusión de los objetivos de área en ambas normas.

Finalizamos este apartado señalando que el Decreto 20/1992 de 17 de febrero es promulgado bajo una mayoría absoluta del Partido Socialista del Pueblo Valenciano. En contraposición, las dos normas siguientes, el Decreto 111/2007 de 20 de julio y el Decreto 108/2014 de 4 de julio son publicadas con mayoría absoluta del Partido Popular en el Gobierno autonómico. En el primer documento no podemos hablar claramente de una postura hacia el cambio o la permanencia a partir de una razón política. En cambio, las diferencias existentes en los objetivos generales de etapa, formulados en los currículos nacionales de un modo idéntico en ambos, pero asumidos en los documentos autonómicos con un grado de similitud dispar, indica que sí existe una influencia política. Mientras que en 2007 el Gobierno valenciano no es afín a las propuestas promulgadas en el Real Decreto 1513/2006 surgido al amparo de un Gobierno Nacional socialista, los mismos postulados son asumidos literalmente en 2014 por la comunidad autónoma tras ser revalidados por un gobierno fin al Partido Popular con mayoría en el Congreso.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 28). Además, en el Anexo V se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 28

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Valencia respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Valencia respecto a su nacional		
	Decreto 20/1992	Decreto 111/2007	Decreto 108/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos.	Idénticos junto a numerosas propuestas de creación propia.	No contempla.
<b>Fines de la etapa</b>	Idéntico. No contempla.	Asumidos los del RD y ampliados.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos los del RD. 3 con variaciones.	Asumidos del RD salvo 2 y 5 de creación propia.	Idéntico por remisión al RD.
<b>Introducción al área</b>	Elaboración propia.	Gran parte del texto del RD junto a propuestas propias.	Asume parte del RD y amplía la información.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos los del RD. 1 de creación propia.	Asumidos los del RD con variaciones. 4 de creación propia.	Idéntico. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Nueva estructura de bloques. Omisión de la mayoría del RD. Nueva creación.	Misma estructura de bloques. Asumidos todos los del RD salvo 1. Nueva creación.	Misma nominación, diferente numeración. Secuenciación por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos 14 de los 15 del RD. 1 de creación propia.	Idénticos al RD. 5 de creación propia.	Idéntico por remisión al RD. A su vez, propuesta propia por cursos.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			Idéntico por remisión al RD.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>		Omisión del <i>Anexo. Competencias Básicas.</i>	

## 5.6. Comunidad Autónoma de Canarias

### 5.6.1. El Decreto 46/1993 de 26 de marzo frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio

El Decreto 46/1993 de 26 de marzo que establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Canarias asume en gran medida el texto contenido en su respectivo nacional, el Real Decreto 1006/1991 de 14 junio. Junto a la inclusión casi absoluta de la norma nacional en la autonómica, el Gobierno canario incorpora elementos de creación propia con el fin de garantizar que su currículo

autonómico responde a las necesidades de su población, al mismo tiempo que otorga una especial atención a los aspectos propios de las Islas.

Dentro del fragmento dispositivo, los principios generales para el Decreto son comunes a los del Real Decreto junto con el añadido por el cual el alumnado accederá a la Educación Primaria en el año natural en el que cumpla seis años. En cuanto a los fines, el currículo canario los establece en un apartado propio frente a la ausencia de los mismos en el currículo nacional. En ellos se señala que la Educación Primaria tiene como fin garantizar una “educación común que haga posible la adquisición de los elementos básicos culturales, los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético, así como a una progresiva autonomía de acción en su método” (Decreto 46/1993, 1993, p. 1915).

Los objetivos generales de etapa para el Decreto 46/1993 se corresponden íntegramente con los de la propuesta nacional, salvo por una reducción en el objetivo referido al aprendizaje de la lengua castellana y la cooficial al no darse en la Comunidad Autónoma de Canarias este último escenario (Tabla 29). Junto a esta inclusión casi absoluta, se establece en el artículo 5 del currículum canario que los objetivos han de relacionarse con la historia y realidad sociocultural de la comunidad autónoma en todos los ciclos a través del estudio de la cultura e instituciones canarias; el conocimiento y aprecio de su patrimonio contribuyendo a su mejora y la valoración de las peculiaridades de la modalidad lingüística canaria (Decreto 46/1993, 1993).

Tabla 29

*Elementos curriculares comparados del Decreto 46/1993 de 26 de marzo respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	10	0	1	0	0	0	11		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	10	0	0	1	0	0	11		
<b>Contenidos</b>	4. Canto, expresión vocal e instrumental	Conceptos	2	0	0	2	0	2	6	
		Procedimi.	3	2	0	0	0	7	12	
		Actitudes	2	1	0	0	0	7	10	
	5. Lenguaje musical	Conceptos	0	0	0	2	1	1	3	
		Procedimi.	1	1	0	2	1	4	8	
		Actitudes	0	1	0	0	0	8	9	
	6. El lenguaje corporal	Conceptos	2	0	0	0	0	5	7	
		Procedimi.	5	0	0	0	0	11	16	
		Actitudes	2	0	0	0	0	8	10	

		Conceptos	3	0	0	0	0	0	3
		Procedimi.	1	3	0	0	0	6	10
		Actitudes	1	0	0	1	1	6	8
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa		0	1	0	0	0	14	15

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Dentro de la norma autonómica, en el *Anexo. Currículo de Educación Primaria* se desarrollan los currículos de las diferentes áreas disciplinares para la etapa, siendo la primera de estas el área de Educación Artística. Previamente a adentrarse en el desarrollo de las propias áreas, la comunidad contempla una serie de orientaciones comunes para afrontar la etapa satisfactoriamente. El texto aparece bajo el subtítulo de introducción y no como lo que realmente son: orientaciones didácticas y metodológicas. Aquí se justifica la necesidad del currículo y el modelo organizativo de los contenidos, a favor de una enseñanza cíclica al no ser divididos por ciclos. También se aborda la necesidad de globalizar las áreas, el empleo de una metodología activa y la actividad lúdica como recurso, la importancia del desarrollo emocional y afectivo, así como habilidades destinadas a la autonomía individual en el alumnado. Por último, en cuanto a la evaluación, ésta ha de ser formativa y procesual dirigida no únicamente al alumnado, sino también al profesorado, sometiendo a evaluación la propia acción docente (Decreto 46/1993, 1993).

Profundizando en el área de Educación Artística son numerosas las similitudes entre ambos documentos comparados, no solo a nivel estructural sino también a nivel de contenido. Así pues, Canarias asume casi por completo el texto introductorio para el área desarrollado en el Real Decreto, a pesar de realizar algunas pequeñas omisiones que se reemplazan por aportaciones propias. Entre las nuevas propuestas de creación autonómica se destaca que “la finalidad de la Educación Artística es formativa en cuanto ésta construye el pensamiento, ayuda a formar a la persona, a desarrollarla individual y socialmente y a disfrutar de las formas y expresiones artísticas propias y ajenas” (Decreto 46/1993, 1993, p. 1922).

El currículo canario, al igual que su nacional comparado, concibe que el área de Educación Artística está conformado por tres lenguajes artísticos: plástica, música y dramatización. Con los objetivos de área se observa una tendencia semejante a la acontecida en los generales para la etapa. El gobierno canario extrae y asume todas

sus propuestas autonómicas del marco legislativo nacional salvo por un objetivo que es brevemente modificado (Tabla 29).

En relación con la estructura de los bloques de contenidos, el currículum canario mantiene tanto la numeración como la nominación de los mismos de acuerdo a la propuesta realizada en el Real Decreto 1006/1991. La norma autonómica incorpora todos los contenidos del currículo nacional, salvo tres: un conceptual, un procedimental y un actitudinal (Tabla 29). A pesar de que la mayoría de los contenidos asumidos lo hacen de igual modo al nacional, cinco son ampliados y otros cinco modificados por las autoridades canarias. Sin duda, la asimilación casi absoluta de todas las propuestas del currículo nacional, así como el gran número de contenidos de Educación Musical de nueva creación introducidos por parte del Gobierno canario en su Decreto 46/1993, son los rasgos que distinguen a una y otra norma comparadas.

Las nuevas aportaciones autonómicas responden en la mayoría de ocasiones a la categoría de procedimientos y actitudes. El número total de nuevas incorporaciones (49 contenidos) duplica al de contenidos de Educación Musical fijados en el currículo nacional. Muchos de los procedimentales del currículo canario se orientan al reconocimiento y la identificación auditiva dotándole de una mayor presencia a la audición en este documento frente a otras disciplinas musicales. A pesar de que en la introducción se señala que se “requiere una mención especial el conocimiento y valoración de la música tradicional del entorno al que pertenece el niño, dada su extraordinaria importancia en su formación musical” (Decreto 46/1993, 1993, p. 1923) solo tres contenidos hacen mención explícita a los aspectos propios del folclore de la comunidad autónoma: “3. La canción y la pieza instrumental: Canciones y cantantes de Canarias” (4. *Canto, expresión vocal e instrumental. Conceptos*), “4. Tipos de danza: danzas y bailes tradicionales de Canarias, apropiados para cada uno de los ciclos de la etapa, danzas didácticas, bailes populares actuales” (6. *El lenguaje corporal. Conceptos*) y “8. Interpretación de bailes y danzas tradicionales de Canarias adecuados a esta etapa” (6. *El lenguaje corporal. Procedimientos*) (Decreto 46/1993, 1993, pp. 1972 y 1929).

Por último, los criterios de evaluación para el área de Educación Artística presentan una situación análoga a la acontecida en los objetivos generales de etapa, así como en

los de área. De esta forma, de los quince establecidos en el currículum nacional, catorce son asumidos de igual modo en la norma canaria y sólo uno es ampliado al añadirle una mayor orientación actitudinal, tal y como lo presenta el Real Decreto (Tabla 29). De hecho, no sólo los criterios de evaluación se incorporan de un modo literal al currículum nacional, sino también la justificación que clarifica los mismos.

### **5.6.2. El Decreto 126/2007 de 24 mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

Entre el Decreto 126/2007 de 24 mayo por el cual se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias y su respectivo nacional, Real Decreto 1512/2006 de 7 de diciembre, existen diferencias en cuanto al grado de semejanza y disimilitud entre ellos en función de si nos referimos a la parte dispositiva del documento o al área de Educación Artística. Así pues, mientras que el currículo canario establece los principios, fines y objetivos generales para la etapa de Educación Primaria de un modo bastante similar al currículo nacional, sucede lo contrario con los elementos vinculados al área de Educación Artística y, a su vez, de Educación Musical, donde se acentúa la disimilitud entre uno y otro documento comparado.

En el fragmento dispositivo, el Decreto incluye literalmente los principios generales del Real Decreto añadiendo que la Educación Primaria “integra, junto con la Educación Secundaria Obligatoria, la enseñanza básica” (Decreto 126/2007, 2007, p. 12662). Igualmente, los fines son idénticos a los del currículum nacional acompañados de la aportación por parte de la comunidad por la que también se han de desarrollar habilidades que favorezcan “experiencias de aprendizaje autónomo y permanente” (Decreto 126/2007, 2007, p. 12662). Esta ampliación realizada en la norma canaria supone una clara y explícita mención a la necesidad de contribuir en esta etapa al desarrollo de la *Competencia aprender a aprender*.

En cuanto a los objetivos generales de etapa, la comunidad autónoma asume las propuestas establecidas en el Real Decreto 1513/2006. Solo dos de ellos son reducidos y un tercero ampliado (Tabla 30). Este último añade que no solo se ha de valorar el entorno natural, social y cultural, sino que también se ha de promover el conocimiento de determinados aspectos históricos, geográficos y lingüísticos que son relevantes en la Comunidad Autónoma de Canarias (Decreto 126/2007, 2007).



Asimismo, las autoridades canarias inciden en que el currículo propio “contribuirá al desarrollo de los aspectos relacionados con la realidad, acervo y singularidad de la Comunidad Autónoma de Canarias, según lo requieran los currículos de las diferentes áreas” (Decreto 126/2007, 2007, p.12663).

Tabla 30

*Elementos curriculares comparados del Decreto 126/2007 de 24 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	11	1	2	0	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	0	0	0	3	6	8	11	
<b>Contenidos</b>	1º	3. La escucha consciente	0	0	0	1	5	10	11
		4. Interpretación e creación musical	1	1	0	2	6	12	16
	2º	3. La escucha consciente	0	1	1	1	4	10	13
		4. Interpretación e creación musical	0	1	2	2	6	12	17
	3º	3. La escucha consciente	0	2	0	2	4	11	15
		4. Interpretación e creación musical	0	2	2	1	8	12	17
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	0	0	0	0	8	10	10
		2º	0	0	0	0	8	10	10
		3º	0	0	0	0	9	10	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Sin duda, esta última premisa justifica las numerosas referencias y menciones al folclore canario, así como a las manifestaciones culturales y artísticas realizadas por la comunidad autónoma en su norma. Este hecho es uno de los rasgos característicos que definen al área de Educación Artística desarrollada en el Decreto 126/2007 y se hace evidente desde la introducción a la misma. Tanto en la introducción al área como en el apartado bajo la nominación de *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas* se asumen fragmentos del Real Decreto, pero dotados de un mayor grado de concreción. Las numerosas referencias a los aspectos canarios aumentan el grado de disimilitud entre los documentos comparados. El siguiente fragmento del Decreto 126/2007 de 24 de mayo avala, ilustra y representa lo afirmado:

Los contenidos canarios deben ser llevados al aula de un modo fluido e integrado, recibiendo un tratamiento sistemático y no episódico. No sólo se trata de dedicar momentos concretos a estudiar, de modo específico lo canario (aprender a bailar la Danza del Trigo o conocer la obra de César Manrique) sino, más bien de partir de la propia realidad para explicar contenidos de carácter general (la Isa permite explicar el compás ternario o un cuadro de Millares estudiar el color) (2007, p. 12698).

Las diferencias entre las dos normas son más latentes en los objetivos de área, así como en los contenidos de Educación Musical y criterios de evaluación. Canarias formula once objetivos de área frente a los nueve del Real Decreto (Tabla 30). Solamente tres del currículum nacional se incorporan a la norma autonómica, pero su inclusión no es literal. La comunidad autónoma otorga una mayor concreción a sus propuestas. Este modo de hacer junto a la presencia de menciones a los aspectos propios, caracteriza y define a los objetivos para el área de Educación Artística. Así pues, el Decreto 126/2007 establece un objetivo por el que se ha de “Identificar y apreciar las manifestaciones más representativas del patrimonio cultural y artístico de Canarias, colaborando en su conservación y mejora al comprender los aspectos más significativos de la singularidad de nuestro<sup>31</sup> Archipiélago” (Decreto 126/2007, 2007, p. 12702).

El Gobierno autonómico presenta una nominación diferente para dos de sus cuatro bloques de contenidos relacionados con la percepción de ambos lenguajes artísticos desarrollados en el currículum. En este documento, el bloque 1 se designa como *Percepción de las artes visuales* y el tercero como *La escucha consciente*. A pesar de la nueva nominación, se mantiene la correlación en cuanto al número de los bloques de acuerdo a la propuesta del Real Decreto. Las diferencias entre los contenidos propiamente dichos son elevadas tras la variación y eliminación de un gran número de los desarrollados en el nacional comparado (Tabla 30). Esta omisión ha supuesto que la comunidad autónoma formule contenidos de creación propia. Esta decisión curricular da como resultado un mayor número de contenidos de nueva creación autonómica en todos los bloques y ciclos frente a una baja inclusión de aquellos establecidos en el currículum nacional. Algunas de las propuestas se concretan en subcontenidos, fortaleciendo el grado de concreción de la norma canaria frente al carácter más abierto con el que gozan los contenidos de Educación Musical formulados en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.

---

<sup>31</sup> La inclusión de la palabra “nuestro” contribuye a aumentar el sentimiento de pertenencia e identidad hacia los aspectos propios de la Comunidad Autónoma.

La reelaboración por parte de la comunidad autónoma de los contenidos muestra un predominio de aquellos orientados hacia el desarrollo de determinados procedimientos y actitudes frente al conocimiento de conceptos. Asimismo, existe una baja presencia de los destinados al desarrollo de la audición y el lenguaje musical en el primer ciclo, que aumentan paulatinamente su protagonismo en los dos ciclos siguientes. Sin duda, la danza y el canto son los ámbitos musicales con mayor presencia en el Decreto 126/2014 frente a la audición, el lenguaje musical o la instrumentación. Por otra parte, los tres ciclos incluyen un contenido relacionado con la dramatización, lenguaje artístico no incorporado en el Real Decreto en este momento, pero sí en su antecesor. Por último, son catorce los contenidos en total de los bloques de Educación Musical que hacen referencia de manera explícita al conocimiento del folclore de las Islas Canarias.

Mientras que el grado de concreción es más elevado a lo largo de los elementos contrastados hasta el momento del área de Educación Artística en el currículo canario frente al nacional, los criterios de evaluación autonómicos rompen con esta tendencia y se formulan de manera abierta, haciendo mención conjuntamente a los dos lenguajes artísticos que conforman el área: Educación Plástica y Educación Musical. Para su logro, las autoridades canarias recurren al empleo de términos como manifestaciones culturales, producciones artísticas o lenguajes artísticos, entre otros recursos lingüísticos utilizados. Este nuevo modo de hacer supone que los criterios de evaluación del Decreto 126/2007 sean considerados todos de nueva creación autonómica (Tabla 30). Existe una clara correlación entre todos los criterios de evaluación fijados para cada uno de los ciclos y el siguiente. Así pues, en los tres periodos se evalúan los mismos aspectos pero con la diferencia de que es aumentado el grado de complejidad de estos, promoviendo así una enseñanza cíclica de los aprendizajes como se observa en el siguiente ejemplo:

- 1. Percibir el entorno y el arte a partir de sus cualidades sonoras, visuales y táctiles (1<sup>er</sup> ciclo) (Decreto 126/2007, 2007, p. 12705).
- 1. Percibir y describir el entorno y el arte a partir de las cualidades y características de los lenguajes artísticos (2<sup>o</sup> ciclo) (Decreto 126/2007, 2007, p. 12710).
- 1. Percibir, describir y analizar conscientemente el entorno y el arte atendiendo al uso de las cualidades, características y elementos de los lenguajes artísticos (3<sup>er</sup> ciclo) (Decreto 126/2007, 2007, p. 12716).

### **5.6.3. El Decreto 89/2014 de 1 de agosto frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

A pesar de la libertad legislativa cedida a las comunidades autónomas en el Real Decreto 126/2014 para formular determinados elementos curriculares, el currículo canario asume en gran medida la propuesta legislativa ofrecida por su respectivo nacional. La inclusión casi absoluta en el documento autonómico de los principios generales, los objetivos generales para la Educación Primaria, así como los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables junto con la escasez de elementos de elaboración propia (competencia autonómica) nos permiten afirmar que existe un grado de semejanza elevado entre el Decreto 89/2014 de 1 de agosto y su nacional comparado.

El currículo autonómico incluye algunos postulados de nueva creación que complementan a los principios generales desarrollados en el Real Decreto. Se establece y se defiende en ellos la necesidad de una Educación Primaria donde la promoción de los valores cívicos tenga una gran presencia en la etapa. Al mismo tiempo, la escuela ha de ser “capaz de adaptar su respuesta educativa a un alumnado diverso” (Decreto 89/2014, 2014a, p. 21914). Se realiza a su vez una mención a los dos pilares sobre los cuales se fundamenta nuestro sistema educativo: el principio de igualdad y calidad educativa. Así pues, el Decreto 89/2014 contempla como primer principio general que: “La educación Primaria proporcionará a todos los niños y niñas una educación de calidad, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades” (2014, p. 21913).

Son cinco los fines pretendidos con la Educación Primaria, tal y como se presentan en el currículo en la comunidad autónoma de Canarias. Todos ellos tienen una orientación actitudinal entre los que figuran: la promoción de actitudes que eviten la discriminación, así como que favorezcan la eliminación de prejuicios por razón de identidad, religión, cultural u orientación sexual, el desarrollo de hábitos y actitudes solidarias y de equidad, el autoconocimiento, la mejora de la autoestima, la gestión de emociones así como el desarrollo de actividades destinadas a la mejora del medio natural, social y cultural (Decreto 89/2014, 2014a).

Los objetivos generales para la Educación Primaria en esta norma son copiados del Real Decreto en términos absolutos al realizar una remisión a estos últimos por parte

del Gobierno canario (Tabla 31). A continuación, el currículo canario explicita que se ha de lograr que “el alumnado conozca, aprecie y respete los aspectos culturales, históricos, geográfico, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de la Comunidad, así como los de su entorno, según lo requieran las diferentes áreas, valorando las posibilidades de acción para su conservación” (Decreto 89/2014, 2014a, p. 21914).

Tabla 31

*Elementos curriculares comparados del Decreto 89/2014 de 1 de agosto respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC			
		C	A	R	M	E	N					
<b>Obj. Etapa</b>	Remisión a RD	14	0	0	0	0	1	15				
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X			
<b>Contenidos</b>	Cursos	1º	4. Patrimonio					5	5	X		
			5. Escucha					3	3	X		
			6. Interpretación					3	3	X		
			7. Danza					6	6	X		
		2º	4. Patrimonio					5	5	X		
			5. Escucha					3	3	X		
			6. Interpretación					4	4	X		
			7. Danza					6	6	X		
		3º	4. Patrimonio					6	6	X		
			5. Escucha					4	4	X		
			6. Interpretación					5	5	X		
			7. Danza					5	5	X		
		4º	4. Patrimonio					6	6	X		
			5. Escucha					5	5	X		
			6. Interpretación					6	6	X		
			7. Danza					6	6	X		
		5º	4. Patrimonio					7	7	X		
			5. Escucha					5	5	X		
			6. Interpretación					5	5	X		
			7. Danza					6	6	X		
		6º	4. Patrimonio					7	7	X		
			5. Escucha					5	5	X		
			6. Interpretación					5	5	X		
			7. Danza					6	6	X		
		<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1º	4. Patrimonio					1	1	X
					5. Escucha					1	1	X
					6. Interpretación					1	1	X
					7. Danza					1	1	X
2º	4. Patrimonio							1	1	X		
	5. Escucha							1	1	X		
	6. Interpretación							1	1	X		
	7. Danza							1	1	X		
3º	4. Patrimonio							1	1	X		
	5. Escucha							1	1	X		
	6. Interpretación							1	1	X		
	7. Danza							1	1	X		

	4. Patrimonio							1	1	X
4º	5. Escucha							1	1	X
	6. Interpretación							1	1	X
	7. Danza							1	1	X
	4. Patrimonio							1	1	X
5º	5. Escucha							1	1	X
	6. Interpretación							1	1	X
	7. Danza							1	1	X
	4. Patrimonio							1	1	X
6º	5. Escucha	0	0	3**	0	0	0	1		
	6. Interpretación	0	0	3**	0	0	0	1		
	7. Danza	0	1	0	0	0	0	1		
<b>Estándares de aprendizaje</b>	<b>Etapa</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>21</b>		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Los criterios de evaluación desarrollados para cada uno de los bloques del 6º curso en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero se plasman en el currículo canario respectivo en un solo criterio por bloque junto a breves omisiones de los nacionales.

Las diferencias más notorias entre los documentos comparados se hallan en la introducción al área de Educación Artística. La norma canaria, al igual que el currículo nacional, desarrolla una breve introducción. La autonómica incide en la necesidad de abordar el área de un modo globalizado, así como la importancia del acercamiento a las manifestaciones culturales como recurso didáctico. Tal es el valor otorgado a esta segunda premisa, que junto con los bloques de contenidos propuestos por el Real Decreto, procede a la incorporación de uno más de elaboración autonómica: *IV. Patrimonio cultural y artístico*. En este bloque de creación propia se desarrollan una serie de contenidos de Educación Plástica y Educación Musical al considerar que tanto el patrimonio cultural y artístico de “Canarias como de otros pueblos, debe estar siempre presente e incluido de forma sistemática” (Decreto 89/2014, 2014a, p. 22296).

Seguidamente a la introducción, la comunidad autónoma incluye una serie de apartados destinados a clarificar la estructura, desarrollo y empleo de los elementos curriculares propuestos en el documento. Los apartados de nueva creación son: Contribución a las competencias; Contribución a los objetivos de la etapa; Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje; Contenidos; y por último, Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas. Bajo el epígrafe *Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables* se señala que ambos elementos son “punto de partida de la práctica de aula y con su concreción se verá facilitada esta labor” (Decreto 89/2014, 2014a, p. 22299). En las *Orientaciones metodológicas* y

*estrategias didácticas* se destaca la necesidad de abordar el área de manera integrada, globalizada y práctica, partiendo de las experiencias del alumnado, atendiendo a la diversidad y desarrollando actitudes críticas y respetuosas (Decreto 89/2014, 2014, pp. 22301-22302). Al igual que el Real Decreto 126/2014, el currículo canario no desarrolla los objetivos para el área.

Los contenidos, que no son formulados por el currículo nacional al ser competencia legislativa de las comunidades autónomas, son secuenciados por cursos en el Decreto 89/2014 de 1 de agosto. Se configuran en siete bloques temáticos, aunque se mantiene la nominación de acuerdo a la propuesta nacional en seis de los bloques, la introducción del nuevo bloque provoca un cambio en la numeración de los mismos. De hecho, el Gobierno canario los formula de uno a siete evitando así realizar una ruptura explícita de los dos lenguajes artísticos que conforman el área. Por tanto, los bloques de contenidos que contienen propuestas de Educación Musical son: *IV. Patrimonio, cultural y artístico*; *V. La Escucha*; *VI. Interpretación musical*; y *VII. La música, el movimiento y la danza*.

Cada uno de los bloques aparece da título a una tabla en la que se incluye: un criterio de evaluación que determina el grado mínimo de adquisición que se ha de lograr para cada curso en relación con el bloque temático, los estándares de aprendizaje evaluables que son los “indicadores que el alumnado tiene que conseguir al finalizar cada curso” (Decreto 89/2014, 2014, p. 22299), los contenidos mínimos propuestos para trabajar en el aula y, por último, las competencias básicas a cuyo desarrollo se contribuye a través de los contenidos establecidos.

El currículo canario muestra una tendencia a la inclusión contenidos que promueven la interpretación de piezas de carácter vocal e instrumental o favorecen la danza. Asimismo, la audición, desarrollada en el bloque *V. La Escucha*, cuenta con un gran número de contenidos destinados a desarrollar la percepción en el alumnado. El lenguaje musical se inicia en el primer curso a través del empleo de grafías no convencionales que introducen progresivamente elementos de la notación musical. Se destinan para cada curso dos menciones a los aspectos propios de la comunidad: “Conocimiento y valoración de las manifestaciones artísticas del patrimonio cultural, tanto de Canarias y de otros lugares y culturas, como de la humanidad” (6º curso, *IV. Patrimonio cultural y artístico*) (Decreto 89/2014, 2014, p. 22345) e “Interpretación

de danzas del mundo y de diferentes estilos y épocas, incluyendo las propias del patrimonio cultural y artístico de Canarias” (6º Curso. VII. La música, el movimiento y la danza) (Decreto 89/2014, 2014, p. 22348). En cuanto al IV. Patrimonio cultural y artístico, la mayor parte de los contenidos cuentan con un fuerte carácter conceptual.

*Grosso modo*, el Gobierno canario hace un reparto equitativo de los contenidos en razón de las distintas disciplinas musicales (Tabla 31). A lo largo de cada uno de los cursos figuran la mayoría de los contenidos formulados en el primer curso. En razón del curso se ve aumentado su dificultad progresivamente de acuerdo al nivel del alumnado. Así pues, el número de contenidos para los cursos superiores es mayor que para los inferiores, dado que junto con los destinados a promover una enseñanza cíclica de la Educación Musical en la etapa, se introducen nuevas propuestas de contenidos (Figura 18).

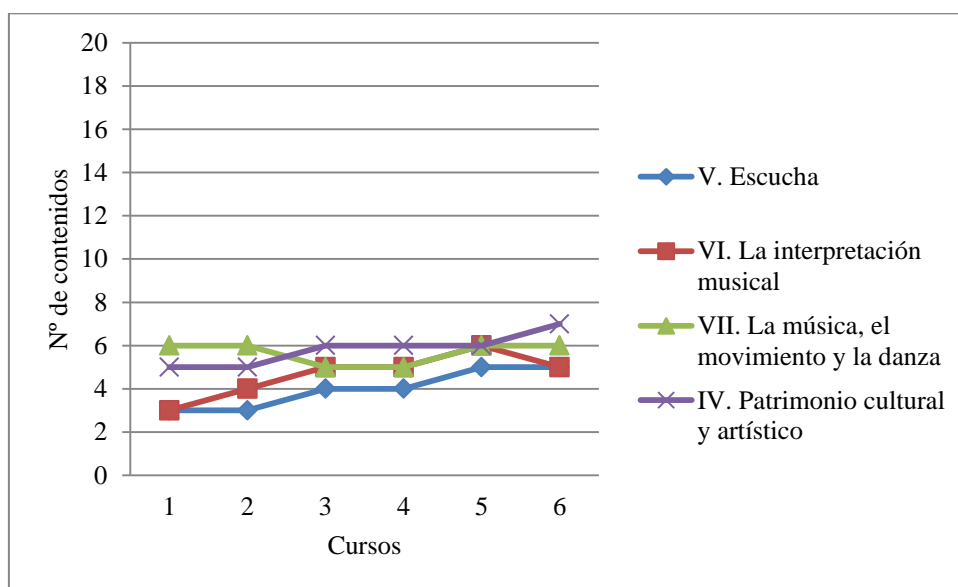


Figura 18. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 89/2014 de 1 de agosto.

El Decreto 89/2014 secuencia los criterios de evaluación por cursos a diferencia del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, documento que los fija para la etapa. Esta mayor concreción introducida en el documento canario facilita la labor del profesorado al proceder a la evaluación de los aprendizajes del alumnado, así como en la toma de decisiones para la promoción de los distintos cursos. A pesar de la



distinta secuenciación, todos los criterios de evaluación del currículo nacional son asumidos en el documento autonómico para sexto curso (Tabla 31). La comunidad canaria establece un criterio por bloque, decisión que no supone la omisión de las propuestas nacionales, sino una variación de las mismas tras ser formuladas conjuntamente bajo un mismo criterio, dando como resultado tres criterios de evaluación autonómicos que contiene fragmentos de los siete nacionales. Junto a ellos, encontramos un criterio de evaluación de nueva incorporación dentro del bloque *IV. Patrimonio cultural y artístico*:

4. Apreciar y valorar de manera crítica la importancia del patrimonio cultural mediante el acercamiento a sus manifestaciones artísticas más significativas, a partir de la investigación y la experimentación visual, auditiva, vocal, interpretativa..., mostrando a su vez una actitud de respeto hacia ellas y contribuyendo a su conservación y difusión (Decreto 89/2014, 2014, p. 22345).

Frente a la secuenciación por cursos de sus criterios de evaluación, Canarias establece los estándares de aprendizaje evaluables para la etapa, al igual que el documento nacional. Asimismo, coincide en número y forma con los del Real Decreto para los bloques de Educación Musical (Tabla 31). La incorporación del bloque de contenidos de elaboración propia por la comunidad autónoma da como resultado dos nuevos estándares no contemplados en el currículum nacional: “25. Reconoce, respeta y valora las manifestaciones artísticas más importantes del patrimonio cultural y artístico español, especialmente aquellas que han sido declaradas patrimonio de la humanidad” y “27. Conoce algunas de las profesiones de los ámbitos artísticos, interesándose por las características del trabajo de los artistas y artesanos y disfrutando como público en la observación de sus producciones” (Decreto 89/2014, 2014, p. 22350).

#### **5.6.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Canarias**

Los análisis realizados entre los currículos autonómicos de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria y sus Reales Decretos muestran que no existe una tendencia por parte del Gobierno canario a asumir con un nivel determinado de analogía o diferencia los textos desarrollados en los currículos nacionales. Así pues, las tres normas autonómicas presentan diferentes grados de diferencia o similitud respecto a su nacional. Sin duda, es el Decreto 46/1993 de 26 de marzo el documento que presenta una mayor analogía con su comparado, el Real Decreto 1006/1991. Al

contrario, el Decreto 126/2007 de 24 de mayo arroja un grado de disparidad respecto al Real Decreto 1513/2006 muy elevado. Por último, con diferencias pero no tan significativas como en su antecesor, el Decreto 89/2014 de 1 de agosto guarda un nivel medio de similitud con el Real Decreto 126/2014, siendo menores las semejanzas que en el currículum autonómico de 1993, pero mayores respecto al de 2007.

Así pues, entre los elementos analizados de la parte dispositiva se observa como los tres currículos canarios asumen en gran medida el texto elaborado por sus nacionales. Los documentos coinciden en desarrollar los mismos principios generales que los Reales Decretos ampliándolos a través de premisas de elaboración propia. En cambio, los fines no presentan una tendencia homogénea. Mientras que los Decretos de 1993 y de 2014 proponen una serie de fines para la etapa en contraposición con sus currículos nacionales que no los contemplan, el Decreto 126/2007 asume las propuestas nacionales reduciéndolas al mismo tiempo que completa una serie de aspectos determinados no recogidos en el currículum estatal. Por último, todos los currículos canarios incorporan literalmente los objetivos generales de etapa nacionales casi en su totalidad.

Dentro del área de Educación Artística existen diferencias entre las decisiones curriculares tomadas por la comunidad autónoma en 1993 y en los dos periodos siguientes. En el primer documento, se asume en el currículum canario gran parte del texto del Real Decreto 1006/1991 con variaciones que no son significativas. Por otro lado, las normas autonómicas sucesoras presentan introducciones de elaboración completamente totalmente propia por parte del Gobierno canario. Esta premisa es más notoria aún en el Decreto 89/2014, debido a los numerosos apartados de nueva creación autonómica: *Contribución a las competencias*; *Contribución a los objetivos de etapa*; *Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables*; *Contenidos*; y *Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas*. Señalamos también que el Decreto 46/1993 formula una serie de *Orientaciones metodológicas y didácticas* vinculadas a la etapa mientras que el último currículum las enfoca al área.

En cuanto a los objetivos del área de Educación Artística, la norma de 2014 al igual que el nacional no los desarrolla. El Decreto 46/1993 de 26 de marzo incorpora literalmente las propuestas estatales en su totalidad, salvo por un objetivo que es

modificado. En cambio, el Decreto 26/2007, es el currículum canario que menor grado de semejanza presenta respecto a su nacional, solo asume tres objetivos procedentes del Real Decreto 1513/2006, mientras que hay muchos de elaboración autonómica.

Seguidamente, el documento canario de 1993 mantiene la misma numeración y nominación de los bloques de contenidos que el Real Decreto 1006/1991. Por su parte, el currículum autonómico de 2007 modifica el nombre de los bloques y el de 2014 la numeración, a la vez que este último incluye un bloque no contemplado en su norma nacional comparada. Cada uno de los documentos autonómicos secuencian los contenidos de distinto modo. En 1993 se formulan para la etapa, en 2007 por ciclos y en 2014 por cursos. Los dos primeros coinciden con sus currículos estatales. En cambio, el Decreto 89/2014, haciendo acopio de la potestad legislativa reconocida en el Real Decreto 126/2014, propone esta nueva secuenciación.

Se observa que los tres documentos canarios tienden a desarrollar numerosas propuestas de elaboración propia. Junto a esta premisa, el Decreto 46/1993 incluye todos los contenidos del Real Decreto 1006/1991 excepto tres. De este modo, es el currículum canario que menos difiere respecto a su nacional comparado en este aspecto. En cambio, el Decreto 126/2007 omite bastantes contenidos de su norma estatal asociada, sustituyéndolos por otros de elaboración autonómica propia. Por último, cabe decir que todos los contenidos del currículum canario de 2014 responden a la categoría de nueva creación.

El sentimiento de arraigo y pertenencia de los habitantes de las Islas Canarias está presente en los contenidos. A lo largo de los tres currículos encontramos propuestas ligadas al conocimiento del folclore y las manifestaciones artísticas y culturales de la comunidad autónoma. Estas inclusiones sufren un aumento significativo respecto a la primera norma autonómica (3) y las dos siguientes (14 y 12). De hecho, el interés por parte del Gobierno canario de desarrollar un bloque de contenidos en el currículum de 2014 destinado al conocimiento del *Patrimonio cultural y artístico* hace latente dicha intencionalidad.

También existe un diferente predominio de una disciplina musical frente a otras en razón del documento comparado. El Decreto 46/1993 otorga una mayor presencia a la audición frente a las restantes disciplinas musicales. Esta situación se invierte con

la publicación del currículum sucesor. El Decreto 126/2007 de 24 de mayo recoge un menor número de propuestas de contenidos relacionados del desarrollo de la percepción y concretamente, de la audición. En cambio, el canto y la danza adquieren un protagonismo significativo en dicho documento. Esta tendencia prosigue en el Decreto 89/2014 de 1 de agosto. En el último currículum canario se destina gran parte de los contenidos al conocimiento del canto, la instrumentación y la danza, es decir, aquellos más vinculados al desarrollo de la expresión e interpretación musical.

Los tres documentos autonómicos no muestran una tendencia común en cuanto a los elementos curriculares destinados a la evaluación de los aprendizajes. La norma de 1993 asume literalmente los establecidos en el Real Decreto 1006/1991, salvo por la excepción de un criterio que es ampliado. Esta posición se contrapone con la decisión curricular tomada en el Decreto 126/2007, respondiendo todos los criterios de evaluación, para cada uno de los ciclos, a la categoría de nueva creación. Por último, el currículum canario promulgado en 2014 presenta en sexto curso un criterio de evaluación por bloque temático lo que a priori implica un menor número de propuestas frente a las fijadas en el Real Decreto 126/2014. A pesar de esta acción, el análisis cualitativo de los mismos arroja que lo que realmente realiza el Gobierno canario es una reformulación de estos, agrupando en un solo criterio las distintas propuestas del currículum nacional. En cambio, los estándares de aprendizaje evaluables si son asumidos de un modo idéntico junto a dos de creación propia orientados a la evaluación de los contenidos desarrollados en el nuevo bloque *IV. Patrimonio cultural y artístico*.

Finalmente, concluimos este análisis señalando que la comunidad autónoma de Canarias presenta en sus currículos un distinto grado de similitud o semejanza respecto a su nacional en razón del documento con el cual se compare. Es el Decreto 46/1993 de 26 de marzo, el currículum que guarda una mayor analogía con su respectivo nacional, el Real Decreto 1006/1991. Ambos documentos coinciden en ser publicados bajo gobiernos socialistas. De hecho, el Decreto 46/1993 de 26 de marzo se publica una semana antes del cambio de Gobierno autonómico en Canarias por el cual obtuvo la Presidencia Coalición Canaria que aún hoy se mantiene. Seguidamente, el Decreto 126/2007 presenta diferencias fuertemente acentuadas respecto a su nacional comparado. Esta tendencia se mantiene en el Decreto 89/2014,

aunque en menor medida, al coincidir con su nacional en no formular los objetivos de área y asumir los criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizaje evaluables de un modo idéntico. Los dos últimos son promulgados por Coalición Canaria, no siendo afines con la ideología política del Gobierno Nacional en ambos casos. Aun así, debemos dejar constancia que Coalición Canaria ha mantenido a lo largo de la historia diversos pactos políticos de diversa índole con el Partido Popular, como fue el apoyo para la publicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (LOCE) en 2002.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 32). Además, en el Anexo VI se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 32

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Canarias respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Canarias respecto a su nacional		
	Decreto 46/1993	Decreto 126/2007	Decreto 29/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos más un principio de elaboración propia.	Idénticos más un principio de elaboración propia.	Idénticos más propuestas de elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Elaboración propia.	Asumidos del RD con ampliación.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de etapa</b>	Idénticos excepto 1 reducido.	Idénticos salvo 2	Idénticos por remisión al RD.
<b>Introducción al área</b>	Asumida del RD con variaciones.	Elaboración propia.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Idénticos excepto 1 modificado.	Elaboración propia en su mayoría.	Idéntico. No completa.
<b>Contenidos</b>	Misma nominación y numeración de bloques. Asumidos mayoría RD y 49 nuevos.	Diferente nominación e igual numeración. Propuesta nuevas.	Secuenciación por cursos. Inclusión de un nuevo bloque. Distinta numeración.
<b>Criterios de evaluación</b>	Idénticos al RD y 1 ampliado.	Elaboración propia.	Asumidos del RD con variaciones más 1 de creación propia.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			Idénticos al RD más 2 de creación propia.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	<i>Orientaciones metodológicas y didácticas para la etapa.</i>	<i>Omisión Anexo. Competencias Básicas.</i>	<i>Contribución a las competencias. Contribución a los objetivos Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Contenidos. Orient. Metodológicas y didácticas.</i>

## 5.7. Comunidad Foral de Navarra

### 5.7.1. El Decreto Foral 100/1992 de 16 de marzo frente al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio

El Decreto Foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el primer currículo para la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra y el Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, que dictamina las enseñanzas mínimas para dicha etapa en el territorio nacional, mantienen entre sí numerosas semejanzas. La introducción al área de Educación Artística y los criterios de evaluación de la misma son los elementos que guardan una mayor relación de similitud. En cambio, los fines para la etapa, así como los contenidos formulados en los bloques de Educación Musical presentan las diferencias más notorias entre uno y otro documento comparado.

Los principios generales para la Educación Primaria presentados en el currículo navarro coinciden con los nacionales, salvo por la inclusión que el foral establece al recoger que el “ciclo constituye la unidad curricular de organización, programación y evaluación en la Educación Primaria. Por tanto, se garantizará el trabajo en equipo de los profesores de un mismo ciclo” (Decreto Foral 100/1992, 1992, p. 2291). Dentro de la parte dispositiva, las dos normas coinciden en no desarrollar los fines para la etapa. En cuanto a los objetivos generales para la Educación Primaria, el Decreto Foral asume los once propuestos en el currículo nacional, que en su mayoría son ampliados (Tabla 33). Por otra parte, no se realiza ninguna mención específica al aprendizaje de los aspectos propios de la comunidad autónoma, salvo al conocimiento y aprendizaje de la lengua vasca.

Tabla 33

*Elementos curriculares comparados del Decreto Foral 100/1992 de 16 de marzo respecto al Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	3	6	0	2	0	0	11		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	7	2	0	2	0	1	12		
<b>Contenidos</b>	4. La expresión vocal y el canto	Conceptos	0	1	0	2	0	4	7	
		Procedimi.	0	1	0	1	0	5	7	
		Actitudes	0	0	1	2	0	3	6	

5. Desarrollo de la sensibilidad auditiva	Conceptos	1	0	0	0	0	6	7	
	Procedimi.	0	0	0	0	0	7	7	
	Actitudes	0	0	0	0	0	5	5	
6. Educación del sentido del ritmo	Expresión instrumental	Conceptos	2	0	0	2	0	4	8
	Procedimi.	1	2	1	0	0	6	10	
	Actitudes	0	0	1	2	0	2	5	
Etapas del lenguaje corporal. del ritmo y danza	Conceptos	0	1	0	2	0	4	7	
	Procedimi.	1	0	1	3	0	4	9	
	Actitudes	2	0	0	0	0	5	7	
8. Lenguaje musical. Lectura y escritura musical	Conceptos	1	0	0	0	0	3	4	
	Procedimi.	0	7	0	0	0	0	7	
	Actitudes	1	0	0	0	0	3	4	
9. Artes y cultura	Conceptos	1	0	1	0	1	4	6	
	Procedimi.	2	1	0	1	0	2	6	
	Actitudes	0	1	1	1	0	1	4	
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapas	4	3	2	2	3	4	14	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Las semejanzas entre ambas normas se hacen latentes especialmente en la introducción al área de Educación Artística. La comunidad autónoma incluye la totalidad del texto desarrollado en el documento nacional en cuanto a la parte general de la misma, el referido a la Educación Plástica y el destinado a la Dramatización. A su vez, completa la introducción con pequeños párrafos de elaboración propia autonómica. Estas aportaciones constituyen pequeñas puntualizaciones y aportaciones a lo mencionado en el Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio. En cambio, en el apartado de Música fluctúa el grado de similitud presente en la introducción al área, ya que la comunidad reelabora todo el fragmento nacional por completo. En esta se realiza una densa justificación de la presencia de la Educación Musical y del papel que desempeña el canto, la audición, la instrumentación, el movimiento y la danza, así como el lenguaje musical en la Educación Primaria:

Su mayor difusión y presencia en la experiencia cultural de nuestro tiempo, gracias al auge de los medios de reproducción audiovisual y la proliferación de investigaciones de pedagogos, psicólogos, médicos y sociólogos sobre el papel de la música en el ser humano ha facilitado que nuestra sociedad reclame una educación musical integrada, como elemento indispensable, en la educación básica (Decreto Foral 100/1992, 1992, p. 35).

Siete de los objetivos del área enunciados por el Real Decreto se incorporan de un modo idéntico en el currículo navarro, mientras que los restantes presentan ampliaciones o modificaciones en su desarrollo lingüístico (Tabla 33). La comunidad foral enuncia un objetivo de creación propia orientado al conocimiento de las fases

del proceso artístico para la elaboración de un producto final, ya sea musical, plástico o dramático: “12. Planificar la elaboración de un producto artístico, identificando los componentes del proceso, de acuerdo con sus contenidos y con las finalidades que se pretenda conseguir” (Decreto Foral 100/1992, 1992, p. 40).

Las diferencias se acentúan en los bloques de contenidos. Un bloque más de contenidos de Educación Musical y una diferente nominación de algunos de los asumidos hacen que sea el elemento que más diferencia presenta entre los dos documentos comparados. Así pues, los nueve bloques que vertebra el currículo navarro de Educación Musical son: 1. *Percepción visual-plástica: Imagen y forma*, 2. *La composición plástica: Elementos formales*, 3. *Elaboración-representación de composiciones plásticas planas y volumétricas*, 4. *Expresión vocal*, 5. *Desarrollo de la sensibilidad auditiva*, 6. *Educación del sentido del ritmo*, 7. *Lenguaje musical. Lectura y escritura musical*, 8. *El juego dramático* y, por último, 9. *Artes y cultura* (Tabla 33). Debe señalarse que el bloque 6 aparece a su vez dividido en *Expresión instrumental* y *El lenguaje corporal. Movimiento y danza*.

El currículum navarro presenta cada uno de los bloques acompañados de una breve reseña que justifica su presencia en el documento. A su vez, realiza una inclusión de todos los contenidos en materia de Educación Musical de la norma nacional salvo uno de tipo conceptual perteneciente al 9. *Artes y Cultura*: “2. La obra artística en la escuela y en el entorno” (Real Decreto 1006/1991, 1991, p. 12) (Tabla 33). Es mínimo el porcentaje de contenidos incorporados de un modo literal del documento nacional. Asimismo, el currículum foral introduce numerosos contenidos elaborados por la propia comunidad, en su mayoría relacionados con la percepción o las actitudes. El Gobierno navarro realiza una inclusión equitativa de contenidos referidos a las distintas disciplinas musicales sin que exista un predominio de unas frente a otras.

Otra de las diferencias entre los contenidos enunciados por esta comunidad frente a los nacionales es la mención por parte del currículum foral al tipo de instrumento con el que realizar la práctica instrumental: “Búsqueda de distintas sonoridades mediante la utilización combinada de instrumentos de percusión y otros objetos sonoros” o “Interpretación de piezas instrumentales sencillas con instrumentos de percusión de altura determinada e indeterminada, flauta, pequeños teclados...” (6. *Educación del*



*sentido del ritmo, Expresión instrumental, Procedimientos*) (Decreto Foral 100/1992, 1992, p. 46). Sorprende que no se incluyan contenidos destinados al conocimiento de las manifestaciones musicales de la comunidad foral.

Los criterios de evaluación navarros son acompañados, al igual que el currículum nacional, de una breve reseña. Solamente cuatro de los criterios aparecen de manera idéntica tal y como se presenta en la norma estatal. Con respecto al resto, la comunidad procede a la modificación de la mayoría de los asumidos del Real Decreto y a la omisión de dos de ellos (Tabla 33). A su vez, desarrolla cuatro nuevos criterios de evaluación para responder al gran número de contenidos de elaboración propia establecidos en el Decreto Foral 100/1992. Entre ellos: “7. Manejar correctamente los instrumentos de pequeña percusión e interpretar piezas sencillas mediante instrumentos de placa y flauta” o “8. Reaccionar a la audición de determinadas piezas musicales con la interpretación de movimientos corporales y danzas” (Decreto Foral 100/1992, 1992, p. 51).

### **5.7.2. El Decreto Foral 24/1007 de 19 de marzo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

El Decreto Foral 24/2007 de 19 de marzo, que establece el currículum de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra, se caracteriza por mantener un alto grado de semejanza con el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, una vez asumido casi la totalidad del texto del documento nacional. Así pues, el currículum navarro recoge de manera literal los principios generales, los fines para la etapa, el *Anexo. Competencias Básicas*, la introducción al área de Educación Artística y su contribución al desarrollo de las competencias, todos los contenidos de los bloques de Educación Musical para cada uno de los tres ciclos, su estructura en cuanto a numeración y nominación de los mismos, así como los criterios de evaluación para el área de Educación Artística.

Entre las escasas diferencias existentes figura que de los catorce objetivos generales para la etapa del currículum nacional solamente dos no se desarrollan literalmente en el Decreto Foral (Tabla 34). Estas variaciones consisten en una modificación en el objetivo vinculado al aprendizaje de la lengua vasca y una ampliación referida al conocimiento, no solo de los animales, sino también de las plantas y de todos los seres vivos. A su vez, la comunidad incorpora dos objetivos de elaboración propia

relacionado uno de ellos con los aspectos propios de la comunidad y otro con los “hechos más relevantes de la historia universal y de España” (Decreto Foral 24/2007, 2007, p. 5773).

Tabla 34

*Elementos curriculares comparados del Decreto Foral 24/2007 de 19 de marzo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC
			C	A	R	M	E	N		
Obj. Etapa	Etapa		12	1	0	1	0	2	16	
Obj. Área	Etapa		9	0	0	0	0	2	11	
Contenidos	Ciclos	1º	1. Escucha	6	0	0	0	0	0	6
			2. Interpretación y creación musical	10	0	0	0	0	0	10
		2º	1. Escucha	7	0	0	0	0	0	7
			2. Interpretación y creación musical	11	0	0	0	0	0	11
		3º	1. Escucha	8	0	0	0	0	0	8
			2. Interpretación y creación musical	12	0	0	0	0	0	12
Criterios de evaluación	Ciclos	1º		8	0	0	0	0	0	8
		2º		8	0	0	0	0	0	8
		3º		9	0	0	0	0	0	9

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La siguiente disimilitud reside en los objetivos del área de Educación Artística. Tras la inclusión de la totalidad de los propuestos por el Gobierno Nacional de igual manera, se desarrollan dos de creación propia (Tabla 34). Esta aportación no aparece solo en dicha área disciplinar sino que se repiten en cada una de las desarrolladas en el Decreto Foral 24/2007: “1. Desarrollar las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita. Utilizar adecuadamente y con precisión el vocabulario específico del área una vez que se ha construido su significado” y “6. Utilizar la biblioteca escolar, las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información como instrumentos para aprender a aprender y compartir conocimientos” (Decreto Foral 24/2007, 2007, p. 5787).

El desarrollo de estos nuevos objetivos supone una modificación en la reseña del criterio de evaluación número dos de los tres ciclos. A pesar de la inclusión absoluta de todo el texto del Real Decreto referido a este elemento curricular junto con las reseñas que clarifica a cada uno de ellos, la comunidad foral añade que este “trata de evaluar el grado de competencia lingüística adquirida respecto a la expresión oral y

escrita de textos y obras plásticas y musicales y la utilización del vocabulario específico aprendido” (Decreto Foral 24/2007, 2007, p. 5787).

### **5.7.3. El Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio, que establece el currículum para la Educación Primaria para Navarra, mantiene una estrecha analogía con su respectiva norma nacional, el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. Sin duda, es la introducción al área de Educación Artística, literalmente idéntica a la propuesta del currículum nacional, junto con la ausencia de los objetivos de área tal como realiza el Real Decreto 126/2014, las premisas que contribuyen a forjar un grado de similitud elevado entre una y otra norma comparada. Al contrario, los criterios de evaluación del área de Educación Artística, así como los estándares de aprendizajes evaluables son los representantes de las diferencias más significativas.

Los principios generales recogidos en el Real Decreto se corresponden en la norma foral con los fines. La comunidad procede a incluir la propuesta del Gobierno Nacional salvo por la eliminación de la siguiente premisa: “La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19353). A su vez, los principios generales del currículum navarro establecen que la etapa cuenta con un carácter obligatorio y gratuito, estructurada en áreas globales e integrales en las que se han de incluir las experiencias y aprendizajes del alumnado, promover el seguimiento con fines preventivos, la atención individualizada, los mecanismos de refuerzo, la acción tutorial y la implicación de las familias (Decreto Foral 60/2014, 2014, p. 2).

En cuanto a los objetivos generales, la comunidad procede a la incorporación de los propuestos en el Real Decreto de manera idéntica salvo cuatro (Tabla 35). Se modifica el objetivo referido al aprendizaje de la lengua al incluirse la mención a la vasca y se amplían tres, dos con aspectos relativos a la comunidad y un tercero relacionado con los lenguajes artísticos. Este último es formulado en el currículum navarro del siguiente modo: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para

disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales” (Decreto Foral 60/2014, 2014, p. 3).

Tabla 35

*Elementos curriculares comparados del Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC			
		C	A	R	M	E	N					
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	10	3	0	1	0	0	14				
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X			
<b>Contenidos</b>	Cursos	1º	4. Escucha					3	3	X		
			5. Interpretación					13	13	X		
			6. Danza					7	7	X		
		2º	4. Escucha					5	5	X		
			5. Interpretación					13	13	X		
			6. Danza					7	7	X		
		3º	4. Escucha					4	4	X		
			5. Interpretación					17	17	X		
			6. Danza					7	7	X		
		4º	4. Escucha					5	5	X		
			5. Interpretación					18	18	X		
			6. Danza					7	7	X		
		5º	4. Escucha					4	4	X		
			5. Interpretación					19	19	X		
			6. Danza					8	8	X		
		6º	4. Escucha					3	3	X		
			5. Interpretación					20	20	X		
			6. Danza					7	7	X		
		<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1º	4. Escucha					3	3	X
					5. Interpretación					9	9	X
					6. Danza					8	8	X
				2º	4. Escucha					3	3	X
					5. Interpretación					10	10	X
					6. Danza					9	9	X
3º	4. Escucha							3	3	X		
	5. Interpretación							11	11	X		
	6. Danza							9	9	X		
4º	4. Escucha							3	3	X		
	5. Interpretación							14	14	X		
	6. Danza							8	8	X		
5º	4. Escucha							4	4	X		
	5. Interpretación							13	13	X		
	6. Danza							11	11	X		
6º	4. Escucha			0	0	0	0	1	4	4		
	5. Interpretación			0	0	0	0	3	13	13		
	6. Danza			0	0	0	0	3	11	11		
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa			1º	4. Escucha					5	5	X
					5. Interpretación					14	14	X
					6. Danza					13	13	X
				2º	4. Escucha					5	5	X
					5. Interpretación					17	17	X
					6. Danza					13	13	X

	4. Escucha					4	4	X
3°	5. Interpretación					16	16	X
	6. Danza					17	17	X
	4. Escucha					4	4	X
4°	5. Interpretación					18	18	X
	6. Danza					17	17	X
	4. Escucha					5	5	X
5°	5. Interpretación					19	19	X
	6. Danza					11	11	X
	4. Escucha	0	0	0	2	3	3	5
6°	5. Interpretación	0	0	0	0	8	18	18
	6. Danza	0	1	1	2	1	11	15

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La introducción al área de Educación Artística es similar a ambos documentos e igualmente que realiza el Real Decreto 126/2014, tampoco se recogen en el Decreto Foral los objetivos para el área. En cuanto a los bloques de contenidos aparecen en la norma foral de 1 a 6 frente a la estructura del Real Decreto por la que los bloques se enumeran de uno a tres previamente asociados al lenguaje Plástico o Musical. A pesar de que los tres primeros, referidos a la Educación Plástica, mantienen la misma nominación y orden que en la norma nacional, sí se modifican los de Educación Musical. En el Decreto Foral los bloques ahora son: 4. *Danza y movimiento*, 5. *Interpretación* y 6. *Escucha*.

Los contenidos, cuya elaboración son competencia autonómica, aparecen secuenciados por cursos. Los enunciados en los bloques 4 y 5 lo hacen brevemente a modo de lista de conceptos, procedimientos y actitudes en las que en ningún caso se señala alguna premisa que oriente al profesorado hacia el empleo de un determinado recurso o metodología: “Instrumentos creados”, “Flauta. Iniciación”, “Ritmos básicos: pulso, acento” (3<sup>er</sup> curso, 5. *Interpretación*) (Decreto Foral 60/2014, 2014, p. 125). Esto conlleva que los contenidos de Navarra gocen de un carácter abierto, otorgando al profesorado una gran libertad a la hora de planificar su actividad docente. Este nuevo modo de enunciar los contenidos contrasta con los propuestos para el *bloque 6. Escucha* cuyo estilo nos evoca al currículo nacional y autonómico anterior: “Actitud ante el hecho musical y normas de comportamiento durante la audición de música” (3<sup>er</sup> curso) (Decreto Foral 60/2014, 2014, p. 125).

Navarra no incluye contenidos que hagan referencia explícita a los aspectos artísticos de la comunidad autónoma<sup>32</sup> y, aunque se incluyen menciones a las canciones o danzas populares, en ningún momento se indican las propias de dicho territorio. Por otra parte, los contenidos asociados a la práctica instrumental especifican el tipo de instrumento y en el caso de la flauta, las posiciones que se han de trabajar curso a curso. Así pues, encontramos dentro del bloque 5. *Interpretación* de los distintos cursos contenidos como “Percusión de afinación determinada: Metalófono, xilófono y carrillón” (2º curso), “Instrumentos de Percusión Orff” (4º curso) o “Flauta. Do3-fa4. Si bemol, Fa sostenido” (6º curso) (Decreto Foral 60/2014, p. 124, 127 y 130).

Aunque existe una diferencia significativa en razón del número de contenidos de cada uno de los bloques, el Gobierno navarro realiza un reparto equitativo de sus contenidos entre las distintas disciplinas musicales. De esta forma, aunque a priori se observa que son mayores las propuestas realizadas en el bloque 5. *Interpretación*, en él se recogen los contenidos para el aprendizaje del canto, la instrumentación y el lenguaje musical (Tabla 35). El currículum navarro distingue dentro de dicho bloque cuáles son las propuestas para cada uno de estos tres ámbitos musicales concretos. Esta categorización nos permite afirmar que se ha realizado un reparto relativamente equitativo de los contenidos en razón del ámbito musical (Figura 19).

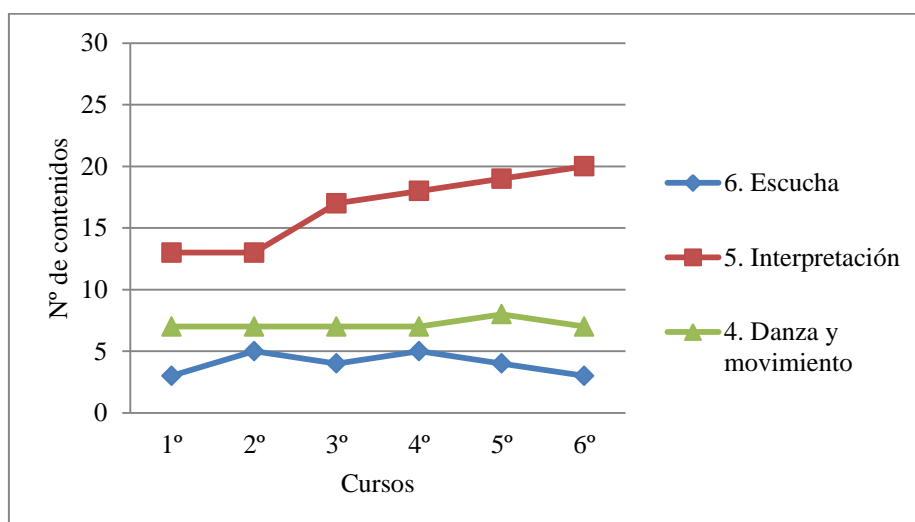


Figura 19. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio.

<sup>32</sup> A pesar de que los contenidos no incluyen referencias a los aspectos de la comunidad autónoma, algunos criterios de evaluación orientan la evaluación de determinados contenidos hacia la necesidad de emplear la música del entorno, condicionando así el empleo del folclore navarro en algunos contenidos que *a priori* no mencionan este aspecto.

Los criterios de evaluación del currículo navarro no guardan ninguna relación con los del Real Decreto 126/2014. La mayoría de ellos son comunes a los seis cursos, pero aumentan el grado de consecución del mismo en función del curso, apostando así por una enseñanza cíclica. La concreción por cursos provoca que se desarrollen de un modo muy conciso, incluso con un mayor grado de concreción que el introducido en los contenidos. A su vez, sufren un aumento exponencial en número frente a los recogidos en el Real Decreto (Tabla 35). Algunos de los criterios de evaluación del documento autonómico para el sexto curso son: “Interpretar grupalmente coreografías sencillas utilizando música actual coordinándose con los demás compañeros” (3. *Danza y movimiento*), “Cantar melodías sencillas, ampliando el repertorio, con ámbito melódico adecuado a su edad y una interválica determinada (2.<sup>a</sup> a 6.<sup>a</sup>, 8.<sup>a</sup> y otros intervalos presentes en las melodías trabajadas” (5. *Interpretación*) o “Identificar y reconocer la estructura o forma musical de una audición o fragmento musical” (6. *Escucha*) (Decreto Foral 6072014, 2014, p. 130).

Los estándares de aprendizaje en el currículo navarro se secuencian al igual que los criterios de evaluación por cursos frente a la concepción global de etapa que realiza el documento nacional comparado. Esto supone un aumento en el grado de concreción de los mismos. En relación con el sexto curso, se observa cómo el Decreto Foral asume los fijados para el bloque *Escucha y Danza y movimiento* de los bloques respectivos del Real Decreto, excepto uno (Tabla 35). En cambio, no se incorpora ninguno de los establecidos en el Bloque de *Interpretación* consecuente de la mayor concreción realizada por la comunidad foral. Ejemplos que ilustran dicha realidad son: “6.1. Construye un instrumento de viento con material reciclado”, “8.1. Improvisa y acompaña con esquemas rítmicos-melódicos de 6 y 8 pulsos una melodía o fragmento musical con instrumentos” o “12.1. Reconoce, lee y entona las notas si<sup>2</sup>, do<sup>3</sup>, re<sup>3</sup>, mi<sup>3</sup>, fa<sup>3</sup>, sol<sup>3</sup>, la<sup>3</sup>, si<sup>3</sup>, do<sup>4</sup>, re<sup>4</sup>, mi<sup>4</sup>, fa<sup>4</sup>” (6º curso, 5. *Interpretación*) (Decreto Foral 60/2014, 2014, p. 130).

#### **5.7.4. Tendencias curriculares de la Comunidad Foral de Navarra**

Los distintos currículos autonómicos de la Comunidad Foral de Navarra comparados frente a sus respectivos nacionales muestran diferentes niveles de similitud o diferencia. Antes de proseguir, debemos afirmar que no existe una relación lineal en el tiempo que establezca una tendencia hacia una u otra postura, siendo el Decreto

24/2007 de 19 de diciembre el currículum navarro que mayor grado de analogía presenta respecto a su nacional, el Real Decreto 1513/2006. Seguidamente, es el Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio el cual, manteniendo un grado de semejanza elevado, presenta diferencias notorias respecto al Real Decreto 126/2014. Una diferente estructura de bloques de contenidos junto a una alta incorporación de elementos curriculares elaborados por el Gobierno foral hacen que sea el Decreto Foral 100/1992 de 16 de marzo el que mayor grado de disparidad presenta respecto a su nacional, el Real Decreto 1006/1991.

Dentro de la parte dispositiva, el currículum autonómico de 2007 enuncia los principios generales y los fines tal y como los desarrolla su respectiva norma estatal. Por su parte, el Decreto Foral de 2014 desarrolla la propuesta del Real Decreto 126/2014 en el artículo destinado a los fines, omitiendo la premisa sobre la acción educativa y, a su vez, establece una serie de principios generales de elaboración autonómica. Volviendo en el tiempo, el Decreto Foral 100/1992 asume los principios generales de su currículum nacional y los amplía con una propuesta propia sobre el ciclo y coincide con el Real Decreto al no establecer los fines.

Los tres currículos autonómicos coinciden en incluir todos y cada uno de los objetivos generales de etapa desarrollados en sus respectivos documentos nacionales. En ningún caso, se procede a una asimilación literal lo que da como resultado que existan variaciones de diversa índole en cada una de las normas en razón de las necesidades autonómicas del momento. A pesar de ser el Decreto 24/2007 el único que incluye objetivos de elaboración propia, el hecho de que el Decreto Foral 100/1992 realice ampliaciones en casi todas las propuestas nacionales hace que sea este el que arroje una mayor tendencia al cambio en relación con dicho elemento.

En las introducciones al área de Educación Artística se hace presente de nuevo la tendencia a incluir el texto desarrollado de los distintos currículos nacionales en los autonómicos, pero siendo el currículum navarro publicado en 1992 el que mayor grado de diferencia nuevamente presenta respecto a su comparado. Para nuestro estudio, resulta aún más significativa esta variación al ser consecuencia de la reelaboración por parte del Gobierno navarro del texto destinado a la Educación Musical, al mismo tiempo que se mantienen idénticos los fragmentos introductorios para el área en general, así como el específico para la Dramatización y la Educación



Plástica. Esta variación contrasta con las introducciones literales que hacen tanto el Decreto 24/2007 como el 60/2014 de sus respectivos currículos nacionales.

Los objetivos de área también dejan constancia que es el currículum navarro publicado en 1992 el que mayor grado de disparidad muestra frente a sus sucesores en relación con su nacional. Aunque las tres normas incluyen todas las propuestas desarrolladas en sus Reales Decretos comparados, el primero introduce variaciones en cuatro de ellos junto a uno de elaboración propia, mientras que el Decreto Foral 24/2007 los asume todos literalmente añade dos de nueva creación. Finalmente, es el currículum autonómico desarrollado en el Decreto Foral 60/2014 el que presenta un grado de similitud absoluta al optar, al igual que el Real Decreto 126/2014, por la exclusión de dicho elemento.

Los contenidos de Educación Musical hacen latente la gran similitud existente entre el Decreto Foral 24/2007 y el Real Decreto 1513/2006 al asumir todas y cada una de las propuestas nacionales literalmente. En contraposición, los contenidos propuestos en el último currículum navarro son de elaboración propia al no ser establecidos por la norma nacional salvo los bloques temáticos. Existe una relación clara entre los bloques de contenidos fijados por el Real Decreto 126/2014 y los enunciados en el Decreto Foral 60/2014, independiente de la distinta nominación y numeración de los mismos. Sin embargo, es el currículum autonómico de 1992 el que con una nueva estructura de bloques de numeración y nominación distinta a la realizada en el Real Decreto 1006/1991, promueve un grado de disimilitud elevado, pues a pesar de la inclusión de los contenidos nacionales con variaciones, se incorpora un gran número de propuestas de creación propia.

Dado el diferente grado de semejanza o diferencia entre cada uno de los currículos navarros y su nacional, debemos reflejar las relaciones significativas en cuanto a los contenidos que existen entre los tres. En ellos, existe un reparto equitativo de los contenidos sin que una disciplina musical cuente con una mayor presencia que otra. De igual modo, en ninguno de ellos se realizan menciones explícitas que favorezcan el aprendizaje de conocimiento vinculados a las manifestaciones artísticas propias de la Comunidad Foral. Por último, excepto el Decreto 24/2007, los otros dos currículos autonómicos no establecen el tipo de instrumentos que se deben introducir en la práctica instrumental.

En el caso de los criterios de evaluación, es el Decreto 60/2014 el que mayor disimilitud presenta respecto a su nacional, seguido del Decreto Foral 100/1992, el cual asume todas las propuestas del Real Decreto 1006/1991 excepto dos. Nuevamente, es el currículum navarro promulgado en 2007 el que incorpora literalmente todos los criterios de evaluación y su justificación. La única modificación encontrada es una breve ampliación realizada en la justificación del criterio número dos para cada uno de los ciclos. En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables del Decreto 60/2014, son dispares a los del Real Decreto 126/2014 al asumirse con grandes variaciones de diversa índole y completados con numerosas propuestas de elaboración autonómica.

Finalizamos señalando que los tres currículos navarros para Educación Primaria publicados hasta la fecha han sido elaborados por gobiernos autonómicos afines a Unión del Pueblo Navarro (UPN) salvo el de 2007, el cual fue promulgado bajo una coalición de este con Convergencia de Demócratas de Navarra. El pacto político existente entre UPN y el Partido Popular podría justificar *a priori* las diferencias halladas entre el Decreto Foral 100/1992 y el Real Decreto 1006/1991, pero el hecho de que exista un grado de similitud tan significativo entre el Decreto 24/2007 de 19 de diciembre y el Real Decreto 1513/2006 nos permite afirmar que la comunidad Foral de Navarra no muestra una tendencia clara al cambio o la similitud entre sus currículos autonómicos y nacionales que se pueda justificar a partir de una razón política.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 36). Además, en el Anexo VII se encuentra una tabla unificada de los tres decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 36

*Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Foral de Navarra respecto a los Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Navarra respecto a su nacional		
	Decreto Foral 100/1992	Decreto Foral 241/2007	Decreto Foral 60/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Asumidos del RD. Mención al ciclo.	Idénticos.	Elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	No contempla.	Idénticos.	Principios generales del RD salvo omisión de la premisa sobre la acción educativa.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos del RD pero con ampliaciones.	Asumidos del RD. 2 con variaciones y 2 de creación propia.	Asumidos del RD. 4 con variaciones.
<b>Introducción al área</b>	Idéntica a excepción del fragmento de Educación Musical.	Idéntica.	Idéntica.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos del RD. 4 con variaciones. 1 de creación propia.	Idénticos más 2 de creación propia.	Idénticos. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Diferente estructura y nominación. Asumidos todos los del RD salvo 1. Numerosos de creación propia.	Idénticos.	Diferente numeración y nominación. Secuenciación por cursos. Elaboración propia.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos del RD salvo 2 junto a 4 de creación propia.	Idénticos salvo modificación en 1 criterio de los tres ciclos.	De elaboración propia. Secuenciación por cursos. Para la etapa remisión al RD.
<b>Estándares de aprendizaje</b>			En su mayoría elaboración propia. Secuenciación por cursos. Para la etapa remisión al RD.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	No anexos.	Idéntico el <i>Anexo. Competencias Básicas.</i>	No anexos.

## 5.8. Comunidad Autónoma del Principado de Asturias

### 5.8.1. El Decreto 56/2007 de 24 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

Del análisis comparativo entre el Decreto 56/2007, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el

Principado de Asturias y el Real Decreto 1512/2006, de 7 de diciembre por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el territorio español se extrae que el currículo asturiano asume absolutamente el texto del currículo nacional. Asimismo, el Principado incluye en el documento ampliaciones y elementos de creación propia destinadas a adecuar el Real Decreto a sus necesidades y características autonómicas.

Las semejanzas están latentes desde el inicio de la parte dispositiva. El currículo asturiano incorpora literalmente tanto los principios generales como los fines para la etapa. Dentro del *Artículo 2. Principios generales* del currículo autonómico se añaden tres postulados de elaboración autonómica que determinan que el ciclo es la unidad que vertebra la etapa y ha de garantizarse la continuidad del profesorado con el mismo grupo siempre que sea posible durante ese periodo. A su vez, la Educación Primaria ha de contemplar el principio de diversidad, integrar las distintas experiencias y aprendizajes previos del alumnado y adaptar la acción educativa a los ritmos individuales (Decreto 56/2007, 2007a).

El currículum autonómico asume los objetivos generales de etapa desarrollados en el Real Decreto, aunque solo siete de ellos son recogidos de un modo literal (Tabla 37). El resto son ampliados a través de la inclusión de aspectos actitudinales, así como de singularidades y referencias al Principado de Asturias o el conocimiento de la lengua asturiana, su flora y fauna o las características del entorno natural, social y cultural propio. No obstante, la comunidad considera necesaria la elaboración de un objetivo propio no recogido en la norma nacional por el que el alumnado ha de “Conocer y valorar los rasgos básicos del patrimonio cultural, histórico y artístico de Asturias, participar en su conservación y mejora, y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos (...)” (Decreto 56/2007, 2007a, p. 11796).

Tabla 37

*Elementos curriculares comparados del Decreto 56/2007 de 24 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	7	6	0	1	0	1	15	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	7	2	0	0	0	0	9	
<b>Contenidos</b>	Ciclos 1º	3. Escucha	0	6	0	0	0	2	8
		4. Interpretación y creación musical	4	5	0	1	0	1	11

		3. Escucha	2	5	0	0	0	3	10
	2º	4. Interpretación y creación musical	6	5	0	0	0	3	14
		3. Escucha	6	2	0	0	0	2	10
	3º	4. Interpretación y creación musical	5	7	0	0	0	0	12
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	8	0	0	0	0	2	10
		2º	8	0	0	0	0	2	10
		3º	9	0	0	0	0	2	11

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

El Decreto 56/2007, de 24 de mayo, también recoge el *Anexo. Competencias Básicas*. Todo el aparatado es contemplado de manera idéntica a la norma nacional. Tras cada una de las competencias básicas, la comunidad autónoma incluye una tabla de elaboración propia de como contribuye cada una de las áreas disciplinares que configuran la Educación Primaria al desarrollo de la competencia básica en cuestión.

Las semejanzas entre las normas comparadas se mantienen dentro del área de Educación Artística. La introducción es idéntica a ambas normas salvo por la inclusión en el currículo asturiano de un párrafo destinado a las manifestaciones culturales propias de la comunidad autónoma. Esta mención nos muestra el interés que reside en el Gobierno autonómico en transmitir los aspectos culturales propios forjando el sentimiento de identidad y pertenencia al pueblo asturiano. El subapartado de como el área contribuye al desarrollo de las competencias básicas es similar en ambos documentos, al igual que los objetivos del área, los que únicamente cuentan con dos pequeñas ampliaciones extra por parte de la comunidad asturiana (Tabla 37).

Uno de los rasgos distintivos entre las dos normas comparadas es la inclusión por parte del Decreto autonómico de *Orientaciones metodológicas* para el área de Educación Artística. Estas inciden en que se ha de abordar tomando como referencia los conocimientos previos del niño, despertando su interés por medio de experiencias cercanas e incluyendo un mayor número de contenidos procedimentales que engloben “aspectos físicos, emocionales, intelectuales y sociales (...)” (Decreto 56/2007, 2007a, p. 11833). A su vez, el empleo de las Tics adquiere un papel importante en las actividades de aula. Se destaca la importancia de concebir la diversidad del alumnado como un recurso y un factor a tener en cuenta a la hora de planificar las actividades de aula, las cuales han de fomentar la autonomía, el respeto,

la solución de conflictos, la toma de decisiones y la asunción de responsabilidades entre otras habilidades y actitudes (Decreto 56/2007, 2007a).

En el currículo autonómico, los contenidos de Educación Musical siguen la estructura y la nominación de bloques presentada en el Real Decreto. El gobierno asturiano asume todos y cada uno de los contenidos de la norma nacional, aunque ampliados en un gran número de casos junto a otros de nueva creación autonómica (Tabla 37). Estos últimos se orientan en su mayoría al conocimiento de la percepción, la valoración y la discriminación entre sonido, ruido, silencio y la sensibilidad frente a la contaminación acústica, al empleo de las tecnologías de la información y la comunicación y a la identificación de elementos del lenguaje musical como el ritmo, melodía o armonía. Solamente tres contenidos hacen referencia al patrimonio musical asturiano y ninguno de ellos forma parte de los contenidos del primer ciclo. No se observa que los contenidos de los distintos bloques estén orientados hacia una disciplina musical, existiendo un reparto relativamente equitativo de los mismos.

Todos los criterios de evaluación del Real Decreto forman parte de los del currículo asturiano de manera idéntica, excepto uno del primer ciclo que es brevemente reducido (Tabla 37). Se incluyen dos de elaboración propia comunes a los tres ciclos: “Reconocer obras artísticas muy significativas del patrimonio artístico y cultural asturiano” y “Contribuir al logro de un clima de trabajo adecuado con actitudes de respeto, tolerancia y cooperación” (Decreto 56/2007a, 2007, pp. 11836, 11839 y 11842). Por último, los criterios autonómicos aparecen acompañados de una reseña explicativa (idénticas al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre) y de una serie de ítems que hoy podemos definir como estándares de aprendizaje evaluables.

### **5.8.2. El Decreto 82/2014 de 28 de agosto frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

Al igual que ocurría con su antecesor, el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias, mantiene un grado de semejanza alto con su respectivo nacional, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. A pesar de la libertad otorgada a las comunidades autónoma para la reelaboración de algunos de los elementos

curriculares de las áreas específicas, el Principado de Asturias opta por crear un currículo que guarde una analogía significativa con su nacional.

Esta tendencia se observa desde el inicio de la parte dispositiva del documento. Al igual que la norma nacional, el currículo autonómico no enuncia los *finés* para la etapa. En cuanto a los *principios generales*, no solo establece los mismos que se desarrollan en el documento estatal comparado, sino que a su vez, el documento asturiano remite al *Artículo 6* del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. También los objetivos generales de etapa coinciden en número y en forma salvo en tres de ellos. Las variaciones se relacionan con el aprendizaje de la lengua extranjera (reducido), el conocimiento de la lengua asturiana (modificado) y la inclusión de algunos aspectos propios relacionados con la comunidad autónoma (ampliado) (Tabla 38).

Tabla 38

*Elementos curriculares comparados del Decreto 82/2014 de 28 de agosto respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	11	1	1	1	0	0	14		
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X	
<b>Contenidos</b>	Cursos	4. Escucha						12	12	X
		1° 5. Interpretación						8	8	X
		6. Danza						6	6	X
		4. Escucha						13	13	X
		2° 5. Interpretación						9	9	X
		6. Danza						8	8	X
		4. Escucha						13	13	X
		3° 5. Interpretación						11	11	X
		6. Danza						8	8	X
		4. Escucha						13	13	X
		4° 5. Interpretación						12	12	X
		6. Danza						10	10	X
		4. Escucha						15	15	X
		5° 5. Interpretación						10	10	X
		6. Danza						8	8	X
		4. Escucha						14	14	X
		6° 5. Interpretación						10	10	X
		6. Danza						8	8	X
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	4. Escucha						3	3	X
		1° 5. Interpretación						3	3	X
		6. Danza						1	1	X
		4. Escucha						3	3	X
		2° 5. Interpretación						3	3	X
		6. Danza						1	1	X

<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa							3	3	X		
		4. Escucha							3	3	X	
		3°	5. Interpretación							1	1	X
			6. Danza							3	3	X
		4°	4. Escucha							3	3	X
			5. Interpretación							1	1	X
			6. Danza							3	3	X
		5°	4. Escucha							3	3	X
			5. Interpretación							1	1	X
			6. Danza	3	0	0	0	0	0	3		
		6°	4. Escucha	3	0	0	0	0	0	3		
			5. Interpretación	1	0	0	0	0	0	1		
			6. Danza							21	21	X
		1°	4. Escucha							14	14	X
			5. Interpretación							7	7	X
			6. Danza							20	20	X
		2°	4. Escucha							18	18	X
			5. Interpretación							7	7	X
			6. Danza							22	22	X
		3°	4. Escucha							18	18	X
			5. Interpretación							7	7	X
			6. Danza							22	22	X
		4°	4. Escucha							20	20	X
			5. Interpretación							7	7	X
	6. Danza							22	22	X		
5°	4. Escucha							21	21	X		
	5. Interpretación							7	7	X		
	6. Danza	0	0	0	0	0	22	22				
6°	4. Escucha	0	0	0	0	0	21	21				
	5. Interpretación	0	0	0	0	0	7	7				
	6. Danza	0	0	0	0	0	7	7				

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La primera diferencia significativa entre los dos textos comparados se encuentra dentro del área de Educación Artística. La comunidad autónoma reelabora el texto introductorio y se hace explícito que la nominación de los bloques de contenidos es similar a la propuesta por el Gobierno Nacional, pero con variaciones. Al contrario que el Real Decreto, el gobierno de Asturias no fragmenta el área en Educación Plástica y Musical, sino que al ser los dos lenguajes artísticos parte de una misma disciplina, enumera los bloques de contenidos de uno a seis, destinando los tres últimos para los relativos al conocimiento de la Educación Musical (Tabla 38).

Seguida a la introducción y bajo la nominación de *Metodología didáctica*, la comunidad autónoma incorpora este apartado de elaboración propia no contemplado en el currículo nacional. En él se enuncian, aunque no dándole tal categoría, los objetivos de área y una serie de orientaciones metodológicas para proceder con éxito a la práctica docente del área. Tanto los *pseudo-objetivos* como las recomendaciones



didácticas se corresponden estrechamente con los contemplados en el currículo autonómico previo que esta norma deroga, el Decreto 56/2007 de 24 de mayo. Así pues, se asumen literalmente gran parte de los objetivos de área y *Orientaciones metodológicas* desarrollados en el documento dicho.

Los contenidos se concretan por cursos y bloques temáticos (Tabla 38). Se caracterizan por ser enunciados brevemente y de modo conciso, lo cual hace que se eviten posibles interpretaciones erróneas de su lectura. En ningún caso se mencionan los recursos y medios a emplear para la enseñanza de los contenidos como el empleo de instrumentos concretos, dejando así una mayor libertad al profesorado. Se incluyen referencias al folclore asturiano y al aprendizaje de las danzas del Principado. Se mantiene la tendencia de la comunidad a enunciar contenidos relacionados con la valoración del silencio y la contaminación acústica. Por último, se inicia la práctica del lenguaje musical desde el primer curso, ámbito musical que cuenta con una gran presencia en este currículo: “Lectura de partituras muy sencillas con grafías no convencionales” o “Iniciación al lenguaje musical convencional. Conocimiento y utilización de signos rítmicos muy elementales. Prescritura musical” (1<sup>er</sup> curso, 5. *Interpretación musical*) (Decreto 82/2014, 2014, p. 304). Existe una secuencia progresiva de la mayor parte de los contenidos que promueve una enseñanza cíclica de la Educación Musical y un reparto equitativo de los contenidos en razón de las distintas disciplinas musicales (Figura 20).

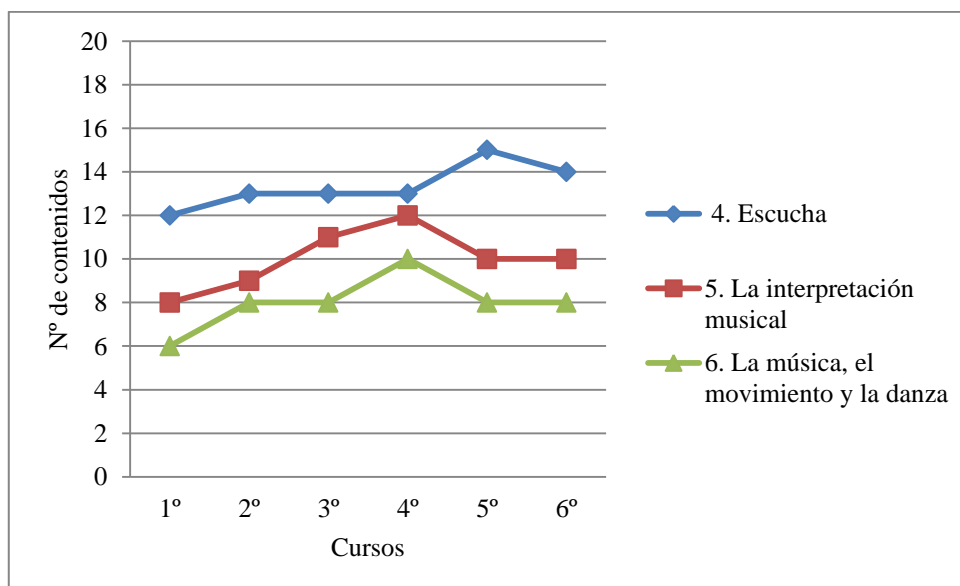


Figura 20. Cuantificación de los contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 82/2014 de 28 de agosto.

Por último, la norma autonómica concreta los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje por cursos y bloques de contenidos. Su lectura puede inducirnos al error al considerar que no guardan similitud con los establecidos para la etapa por el Real Decreto. En el *Artículo 9. Áreas del bloque de asignaturas específicas* de la parte dispositiva del Decreto 82/2014 se establece que los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables “de las áreas del bloque de asignaturas específicas son los establecidos para cada área específica en el Anexo II del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero” (Decreto 82/2014, 2014, p. 5). Al respecto, se añade que los criterios que son “complementados y distribuidos para cada curso, con el fin de graduar la progresión del aprendizaje, en el anexo II del presente decreto” (Decreto 82/2014, 2014, p. 5). A pesar de esta aclaración, los criterios de evaluación de sexto curso del currículo autonómico son literalmente idénticos a los del Real Decreto.

Aunque el texto no desarrolla ningún elemento bajo el término de estándares de aprendizaje evaluables, para cada uno de los criterios de evaluación sí se recoge una serie de capacidades que se han de haber alcanzado por el alumnado para poder establecer la superación de dicho criterio de evaluación. Por tanto, a pesar de no realizarse una mención específica y al observar que algunos de ellos contienen parte de dicho elemento curricular desarrollado en la norma nacional los hemos contabilizado como tal. De nuevo, remarcar la idea que tanto los criterios como estos estándares solo cumplen la función de guiar la práctica educativa teniendo que recurrir siempre al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero.

### **5.8.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias**

Los resultados obtenidos tras los análisis del Decreto 56/2007 de 24 de mayo y el Decreto 82/2014 de 28 de agosto para la comunidad autónoma del Principado de Asturias respecto a sus nacionales correspondientes nos permiten afirmar que existe un paralelismo significativo entre los elementos curriculares de las normas comparadas. La única diferencia relevante es la inclusión en ambos documentos por parte de las autoridades asturianas competentes en materia de educación de un apartado no contemplado en los currículos nacionales. Dicha aportación de creación

autonómica supone el establecimiento de una serie de orientaciones metodológicas específicas para el área de Educación Artística.

Dentro de la parte dispositiva, los dos documentos recogen todos los principios, fines y objetivos generales de etapa propuestos en los currículos nacionales. En los *principios generales* del Decreto 56/2007 se contemplan a su vez tres premisas de creación propia, mientras que los *fines* se enuncian de un modo idéntico. En cambio, el Decreto 82/2014 presenta los principios literalmente al igual que el Real Decreto 126/2014 y omite la presencia de los fines tal y como lo hace el mencionado currículum nacional. En cuanto a los objetivos generales de etapa, el currículum asturiano de 2007 introduce más variaciones en aquellos asumidos de su Real Decreto correspondiente que en el caso de 2014, junto al desarrollo de un objetivo extra de nueva creación autonómica orientada al conocimiento de los aspectos propios que caracterizan al territorio asturiano.

Mientras que la introducción al área de Educación Artística del Decreto 56/2007 es muy similar a la respectiva nacional, la desarrollada en el Decreto 82/2014 muestra grandes diferencias frente al documento comparado. Así pues, la introducción al área del currículum asturiano de 2014 es el elemento que más diferencias arroja respecto a cualquier otro de los comparados en ambos momentos legislativos. El currículum autonómico de 2014 incluye una introducción de elaboración propia completamente. Al contrario, la norma asturiana de 2007 asume el texto del Real Decreto 1513/2006 y solo añade un párrafo que hace referencia a las manifestaciones culturales del patrimonio asturiano.

Nuevamente, en los objetivos para el área de Educación Artística se recupera la tendencia iniciada en la parte dispositiva. Así pues, el currículum autonómico de 2007, tras incorporar todas las propuestas de su documento nacional correspondiente, introduce más variaciones que las realizadas por la norma asturiana promulgada en 2014. De hecho, el Decreto 82/2014 de 28 de agosto coincide con su currículum nacional en no establecer los objetivos de área.

La estructura para los bloques de contenidos propuesta por los currículos nacionales se mantiene en ambos documentos autonómicos. La excepción a esta afirmación radica en que la norma asturiana de 2014 modifica la numeración de los bloques al hacerlo de uno a seis, correspondiendo los tres últimos a la Educación Musical. El

Decreto 56/2007 mantiene la estructura por ciclos propuesta por el Real Decreto 1513/2006 y asume todos los contenidos de este, aunque amplía varios de ellos junto a otras propuestas de creación propia. Por su parte, haciendo acopio de su potestad legislativa, el Decreto 82/2014 secuencía los contenidos por cursos, respondiendo todos ellos a la categoría de nueva creación. En ambos casos, el Principado de Asturias enuncia contenidos para fomentar el conocimiento del folclore propio del territorio.

Por último, los elementos curriculares destinados a la evaluación de los aprendizajes, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, muestran de nuevo la tendencia por la que los currículos asturianos asumen las propuestas nacionales, aunque el Decreto 56/2007 muestra una mayor diferencia respecto a su Real Decreto que el 82/2014 y su currículum nacional. La remisión de este último a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje establecidos en el Real Decreto 126/2014 en la parte dispositiva de la norma, independientemente de su concreción por cursos con carácter orientativo, supone la existencia de un grado de analogía total entre ellos. En cambio, el currículum asturiano de 2007, junto a la inclusión literal de todos los criterios de su correspondiente nacional, incluye dos de elaboración propia para cada uno de los tres ciclos que conforman la etapa. Así pues, a pesar del alto grado de similitud entre una y otra norma, arroja una menor proximidad en relación con este elemento el Decreto 56/2007 que su sucesor y su respectivo currículum estatal.

Como se ha afirmado anteriormente, tanto uno como otro currículum asturiano mantienen un grado de similitud muy alto con su nacional. Aun así, las escasas diferencias encontradas son más latentes en el Decreto 56/2007 de 24 de mayo que en el Decreto 82/2014 de 28 de agosto. Ambos documentos autonómicos son promulgados bajo gobiernos socialistas en la Junta del Principado de Asturias. Este dato permite establecer que no existe una relación entre el grado de similitud de las normas autonómicas y nacionales que esté influida por un paralelismo entre la ideología política imperante en el Gobierno Nacional y el autonómico en el momento de la elaboración y promulgación de los documentos comparados.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 39). Además, en el Anexo VIII se

encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 39

*Características definitorias de los currículos autonómicos del Principado de Asturias respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico del Principado de Asturias respecto a su nacional	
	Decreto 56/2007	Decreto 82/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a 3 premisas de elaboración propia.	Idénticos.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos todos los del RD. Ampliados varios de ellos. 1 de elaboración autonómica.	Asumidos todos los del RD con variaciones en 3 de ellos.
<b>Introducción al área</b>	Idénticos junto a una mención a las manifestaciones culturales propias.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Idénticos excepto 2 con variaciones.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Contenidos</b>	Asumidos todos los contenidos del RD algunos con variaciones.	Distinta numeración de bloques. Secuenciación por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos todos los del RD. Se introducen 2 criterios de elaboración propia en cada ciclo.	Idénticos por remisión al RD aunque se hace una secuenciación de elaboración propia por cursos.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Idénticos por remisión al RD.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	<i>Anexo Competencias Básicas. Orientaciones metodológicas para el área.</i>	<i>Metodología didáctica para el área.</i>

## 5.9. Comunidad Autónoma de Cantabria

### 5.9.1. El Decreto 56/2007 de 19 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

El Decreto 56/2007 de 19 de mayo por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria y el Real Decreto 1513/2006 mantienen entre sí un grado de semejanza elevado. El Gobierno cántabro asume algunos de los elementos curriculares analizados de un modo casi idéntico. Entre estos figuran los principios generales, fines, objetivos de etapa, *Anexo. Competencias básicas*, la introducción al área de Educación Artística y el apartado

de cómo esta contribuye al desarrollo de las competencias. Las diferencias se hacen latentes en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del área de Educación Artística, debido a un mayor desarrollo de todos ellos por parte de la comunidad autónoma frente a la propuesta del Real Decreto.

Así pues, en la parte dispositiva del currículo autonómico se observa cómo coinciden los fines y principios generales de ambas normas. Mientras que el Real Decreto los presenta en dos apartados diferenciados, la comunidad procede a hacerlo bajo el mismo epígrafe junto a la *organización de la etapa*. Seguidamente, los objetivos generales de etapa son idénticos en uno y otro documento salvo por una pequeña reducción en la propuesta relacionada con el aprendizaje de la lengua cooficial si la hubiera, no siendo el caso de Cantabria (Tabla 40). Por último, el *Anexo. Competencias básicas* también es semejante en ellos salvo por una referencia en el autonómico dentro de la *Competencia en el tratamiento de la información y Competencial digital* a un plan de integración de las tecnologías de la información y de la comunicación (Plan Educantabria<sup>33</sup>).

Tabla 40

*Elementos curriculares comparados del Decreto 56/2007 de 19 de mayo respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	13	0	1	0	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	1	7	0	1	0	3	12	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	3	3	0	0	0	3	9
		4. Interpretación y creación musical	2	8	0	0	0	1	11
	2º	3. Escucha	1	6	0	0	0	2	9
		4. Interpretación y creación musical	5	6	0	0	0	4	15
	3º	3. Escucha	2	6	0	0	0	3	11
		4. Interpretación y creación musical	5	7	0	0	0	2	14
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	4	2	1	1	0	5	13
		2º	2	5	1	0	0	4	12
		3º	1	6	1	1	0	3	12

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

<sup>33</sup> El plan Educantabria es un documento elaborado por la comunidad autónoma de Cantabria que es considerado como un “básico y referente indispensable para el desarrollo armónico e interrelacionado de los contenidos que contribuyen a la adquisición de la competencia digital” (Decreto 56/2007, 2007b, p. 7407).

Tanto el texto de la introducción al área de Educación Artística como su contribución al desarrollo de las competencias básicas es asumido íntegramente en el Decreto 56/2007, acompañado de varias reseñas extra realizadas por la comunidad autónoma. Entre los aspectos que el Gobierno cántabro considera necesarios incluir se encuentra la idea de cómo dicha área es un buen medio para la adquisición de determinados valores, el hecho de que se ha de favorecer la competencia lectora y escritora, así como la necesidad de integrar las tecnologías de la información y la comunicación dentro de la Educación Artística con el fin de satisfacer los requerimientos formativos que la sociedad demanda. A su vez, se establece como objetivo final del área que los alumnos:

(...) desarrollen sus capacidades expresivas y creadoras encaminadas al disfrute y valoración del arte, y adquieran, a través del conocimiento y vivencia de diferentes manifestaciones artísticas, una actitud de tolerancia y respeto hacia los demás, apreciando también culturas ajenas a la suya propia (Decreto 56/2007, 2007b, p. 7420).

El grado de semejanza de las normas comparadas es menor en los objetivos de área. Cantabria asume todas las propuestas del Gobierno Nacional, pero solo uno es enunciado idénticamente, debido a que el resto son ampliados, a excepción de uno con una pequeña modificación de carácter lingüístico (Tabla 40). A su vez, la comunidad incorpora tres de elaboración propia. Uno relacionado con el lenguaje plástico, otro con la competencia lectora y un tercero con una fuerte orientación actitudinal: “12. Apreciar la importancia que la contribución de experiencias musicales y artísticas en la infancia tiene para la adquisición de unos valores universales que ayuden, en un futuro, a la construcción de un mundo mejor” (Decreto 56/2007, 2007b, p. 7422).

En cuanto a los contenidos, la comunidad cántabra amplía las propuestas asumidas del Real Decreto dotándoles de un mayor alcance (Tabla 40). Asimismo, enuncia algunos de creación propia orientados al conocimiento de aspectos musicales de diversa índole. Entre ellos encontramos para los tres ciclos uno relacionado con el empleo de las Tics, el desarrollo de determinados valores o la construcción de instrumentos no convencionales y su utilización en propuestas musicales. Los contenidos en favor del folclore cántabro no tienen cabida en el primer ciclo, pero sí que se establece uno para el segundo destinado al conocimiento de los instrumentos propios de la comunidad. Es en el tercer ciclo donde adquieren una mayor presencia

con cinco contenidos destinados al conocimiento de las manifestaciones artísticas de la comunidad autónoma.

Las ampliaciones cometidas en los objetivos y contenidos de Educación Artística son, en gran medida, la causa de otras existentes en los criterios de evaluación (Tabla 40). Al igual que estos dos elementos previamente analizados, los criterios de evaluación también presentan ampliaciones respecto al Real Decreto, si bien se asumen todos los establecidos en la norma estatal por el Gobierno cántabro. El currículum autonómico coincide con el documento nacional comparado en acompañar con una breve reseña explicativa a cada uno de los criterios de evaluación propuestos. Asimismo, el Gobierno cántabro introduce varios de nueva creación, dos de ellos comunes a los tres ciclos: “Memorizar e interpretar un repertorio básico de canciones” y “Leer, comprender y memorizar sencillas canciones poesías, retahílas, etc., con ritmo, articulación y entonación adecuados y disfrutar en su realización” (Decreto 56/2007, 2007b, pp. 7422-7423).

### **5.9.2. El Decreto 27/2014 de 5 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El grado de similitud entre el currículo cántabro desarrollado en el Decreto 27/2014 de 5 de junio y el Real Decreto 126/2014 no es menor al que presenta su antecesor con su correspondiente nacional. Así pues, la norma autonómica incorpora una gran parte de los elementos curriculares desarrollados en el currículum estatal. Son los principios generales, objetivos de etapa, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje del área de Educación Artística los que mantienen una estrecha conexión entre uno y otro documento. En cambio, la introducción al área de Educación Artística, así como las pautas metodológicas y los contenidos de Educación Musical, estos últimos de elaboración propia por el gobierno autonómico, son los elementos curriculares que acentúan las diferencias entre las normas comparadas.

El currículum autonómico establece tanto los principios generales como los fines a diferencia del Real Decreto 126/2014 que solo fija los primeros. A pesar de ello, los fines cántabros coinciden con los postulados de los principios nacionales salvo por el vinculado a la acción educativa. Esta omisión inicial es planteada en el apartado destinado a los fines desarrollados por el Gobierno autonómico en el documento



correspondiente, donde, a su vez, se establecen dos premisas de creación propia que versan sobre el carácter obligatorio y gratuito de la Educación Primaria, así como la necesidad de que el profesorado trabaje de manera colaborativa.

En cuanto a los objetivos de etapa, el Decreto 27/2014 de 5 de junio asume literalmente todas las propuestas realizadas por el currículo nacional salvo una que es brevemente reducida y otra ampliada (Tabla 41). A su vez, la comunidad autónoma incluye dos objetivos de creación propia. Estos están ligados al conocimiento de las características físicas, naturales, geográficas, históricas, institucionales, culturales y tradicionales de la comunidad autónoma de Cantabria.

Tabla 41

*Elementos curriculares comparados del Decreto 27/2014 de 5 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	12	1	1	0	0	2	16	
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X
<b>Contenidos</b>	Cursos	1. Escucha					13	13	X
		1° 2. Interpretación				6	6	X	
		3. Danza				4	4	X	
		2° 1. Escucha				11	11	X	
		2. Interpretación				6	6	X	
		3. Danza				6	6	X	
		3° 1. Escucha				13	13	X	
		2. Interpretación				9	9	X	
		3. Danza				5	5	X	
		4° 1. Escucha				12	12	X	
		2. Interpretación				10	10	X	
		3. Danza				6	6	X	
		5° 1. Escucha				15	15	X	
		2. Interpretación				11	11	X	
		3. Danza				5	5	X	
		6° 1. Escucha				16	16	X	
		2. Interpretación				8	8	X	
		3. Danza				1	1	X	
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1. Escucha				3	3	X	
		1° 2. Interpretación				3	3	X	
		3. Danza				1	1	X	
		2° 1. Escucha				3	3	X	
		2. Interpretación				3	3	X	
		3. Danza				1	1	X	
		3° 1. Escucha				3	3	X	
		2. Interpretación				3	3	X	
		3. Danza				1	1	X	
		4° 1. Escucha				3	3	X	
		2. Interpretación				3	3	X	
		3. Danza				1	1	X	

<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	5°	1. Escucha					3	3	X		
			2. Interpretación					3	3	X		
			3. Danza					1	1	X		
		6°	1. Escucha	3	0	0	0	0	0	3		
			2. Interpretación	3	0	0	0	0	0	3		
			3. Danza	1	0	0	0	0	0	1		
		1°	1. Escucha							5	5	X
			2. Interpretación							7	7	X
			3. Danza							3	3	X
		2°	1. Escucha							5	5	X
			2. Interpretación							7	7	X
			3. Danza							2	2	X
		3°	1. Escucha							5	5	X
			2. Interpretación							8	8	X
			3. Danza							4	4	X
		4°	1. Escucha							5	5	X
			2. Interpretación							8	8	X
			3. Danza							3	3	X
5°	1. Escucha							5	5	X		
	2. Interpretación							9	9	X		
	3. Danza							5	5	X		
6°	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	5				
	2. Interpretación	8	0	0	0	0	0	8				
	3. Danza	5	0	0	0	0	0	5				

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

En cuanto a los resultados de los elementos curriculares desarrollados dentro del área de Educación Artística, la comunidad autónoma presenta su introducción a partir de un texto de nueva creación que no guarda relación alguna con su correspondiente nacional. Incide en la necesidad de incorporar el área como una de las disciplinas curriculares debido a los beneficios que su desarrollo generan en el alumnado. A su vez, también señala que se han de usar las Tics como recurso educativo, consecuente de la demanda formativa que la sociedad del conocimiento requiere. En esta parte introductoria, se concibe el área como un todo que engloba a Educación Plástica y Musical, evitando las menciones a ambos lenguajes artísticos por separado, a pesar de la posterior delimitación de sus elementos curriculares propios para cada uno de los lenguajes artísticos.

Tras la introducción, la norma incluye una serie de pautas metodológicas de elaboración propia relacionadas con: la actividad, experimentación y el juego; las normas y el ambiente; y el aprendizaje y motivación (Decreto 27/2014, 2014). Su desarrollo responde más a la satisfacción de un deber curricular que al aporte de una

información valiosa que facilite la labor docente. En cuanto a los objetivos de área, al igual que el Real Decreto, el currículum cántabro no los contempla.

Los contenidos, criterios y estándares de aprendizajes son planteados conjuntamente en tablas para cada uno de los seis cursos. A su vez, los contenidos autonómicos se subdividen en los bloques propuestos por el Real Decreto. En relación con el número de contenidos, existe una diferencia exponencial en razón del bloque (Tabla 41), siendo mucho mayor en el 1. *Escucha*, seguido del 2. *La interpretación musical* y, por último, el 3. *La música, el movimiento y la danza*. La situación que ilustra esta realidad se encuentra en el sexto curso donde contrastan los dieciséis contenidos del bloque 1. *Escucha* con solo uno<sup>34</sup> en 3. *La música, el movimiento y la danza*. Esta decisión curricular contrasta con el bloque 2. *La interpretación musical*, al establecer un contenido muy similar por el que se ha de llevar a cabo, junto a otros siete contenidos extra, la “Creación y realización de un proyecto musical que englobe todos los medios de expresión incorporando medios tecnológicos” (6º curso) (Decreto 27/2014, 2014, p. 1862). Por ende, podemos afirmar que la comunidad cántabra otorga a la danza una posición relegada dentro del área frente a los contenidos vinculados al conocimiento y aprendizaje de la audición y el lenguaje musical (Figura 21).

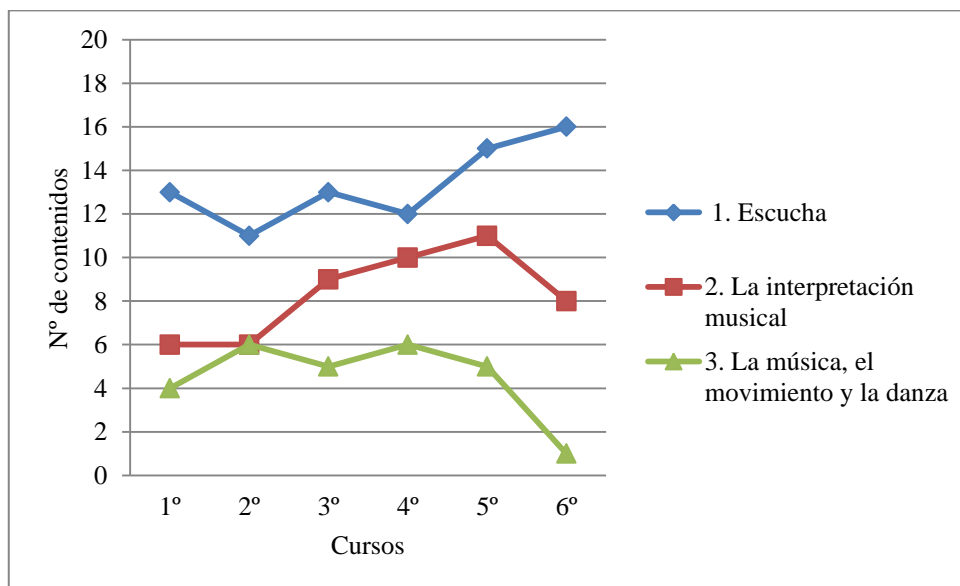


Figura 21. Cuantificación de los contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 27/2014 de 5 de junio.

<sup>34</sup> “Creación y realización de un proyecto musical que englobe todos los medios de expresión propios de este bloque” (6º curso, 3. *La música, el movimiento y la danza*) (Decreto 27/2014, 2014, p. 1863).

El elevado número de contenidos del bloque *1. Escucha* se debe a diversas razones. La primera es la alta concreción con que son enunciados los contenidos especificando los aspectos a trabajar sobre todo del lenguaje musical. También, se incluye cuantiosos contenidos conceptuales desde los primeros cursos como “Introducción a la Historia de la Música y sus compositores” (2º curso, *1. Escucha*) (Decreto 27/2014, 2014, p. 1849). Los contenidos relacionados con el conocimiento del folclore de la comunidad son contemplados únicamente en este bloque. Por último, Cantabria tiende a duplicar contenidos que pudieran ser recogidos en uno solo. Por ejemplo: “Profundización en las principales manifestaciones musicales” (6º curso, *1. Escucha*) (Decreto 27/2014, 2014, p. 1861) aparece en el mismo curso de igual manera salvo por la sustitución del término *profundización* por el de *conocimiento*.

Respecto a la práctica instrumental, para el primer y segundo curso no se explicita que instrumento se ha de recurrir para la misma, mientras que a partir de tercero se ha de proceder a la “Iniciación a la flauta dulce” (3<sup>er</sup> curso, *2. La interpretación musical*) (Decreto 27/2014, 2014, p. 1854) y en cuarto a la “Utilización de la flauta e instrumentos de percusión determinada indeterminada (sic)” (*2. La interpretación musical*) (Decreto 27/2014, 2014, p. 1856). Esta mención explícita contrasta con la omisión del tipo de instrumento a emplear para dicha práctica en los dos primeros cursos de la etapa. Esta premisa se justifica mediante los contenidos del bloque *2. La interpretación musical* en los dos primeros se orienta más hacia el empleo del canto como recurso para la interpretación musical que a la práctica instrumental.

Por último, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables del Decreto 27/2014, al igual que los contenidos, están secuenciados por cursos. Tanto uno como otro elemento curricular enunciados para el sexto curso en el currículo autonómico coinciden literalmente con los desarrollados en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero (Tabla 41). Como novedad aportada por el Gobierno cántabro señalamos la vinculación de cada uno de los criterios de evaluación con las competencias claves.

### 5.9.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Cantabria

Los dos currículos autonómicos de Educación Musical elaborados hasta la fecha por el Gobierno cántabro para la Educación Primaria desarrollados en el Decreto 56/2007 de 19 de mayo y el Decreto 27/2014 de 5 de junio, guardan con sus respectivos nacionales un paralelismo elevado en ambos casos. Esta afirmación se justifica dado que los dos documentos asumen íntegramente los textos desarrollados tanto en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre como en el 126/2014 de 28 de febrero. La única excepción radica en la salvedad de la introducción al área de Educación Artística por el Decreto 27/2014. Junto a esta inclusión casi absoluta, la comunidad autónoma adapta los documentos estatales a sus necesidades, en su mayoría a través de ampliaciones de las premisas nacionales o con el establecimiento de elementos de creación propia.

En los elementos curriculares de la parte dispositiva, el Decreto 56/2007 no modifica los principios y fines, sino que los asume tal y como los presenta su nacional. En cambio, su currículum sucesor diferencia entre fines y principios generales, al contario que su currículum estatal que solo establece los segundos. Los principios generales desarrollados en el Real Decreto 126/2014 se dividen en uno y otro apartado de la norma autonómica acompañados de premisas de elaboración propia. Las diferencias en los objetivos generales de etapa son más acentuadas en el Decreto 27/2014 que en el currículum cántabro de 2007. Mientras que este último solo reduce un objetivo, el actual currículum introduce variaciones en dos de ellos y otros dos son de creación propia.

Adentrándonos en el área de Educación Artística, la introducción al área del Decreto 27/2014 presenta una mayor disparidad respecto a su nacional que el Decreto 56/2007 frente al Real Decreto 1513/2006. De hecho, el currículum autonómico formulado en 2014 reelabora la introducción al área completamente. A su vez, incorpora un elemento no contemplado en su respectivo nacional: *Pautas metodológicas* para el área. En cambio, la norma cántabra de 2007 asume literalmente la introducción desarrollada en su documento estatal comparado, aunque incluye breves aportaciones de elaboración propia.

Esta tendencia a un mayor grado de disparidad entre el currículum autonómico de 2014 y el Real Decreto 126/2014 que entre la norma cántabra de 2007 y el

documento estatal contenido en el Real Decreto 1513/2006 se invierte en los resultados obtenidos en el análisis de los objetivos de área. Mientras que el primer currículum cántabro para la Educación Primaria asume los objetivos para el área de Educación Artística de su nacional comparado -aunque solo uno de un modo literal, tres con modificaciones y tres de elaboración propia-, el Decreto 27/2014 coincide con su respectivo estatal en no desarrollarlos.

Ambas normas mantienen tanto la numeración como la nominación de los bloques de contenidos para la Educación Musical planteada por los dos currículos nacionales. El currículum autonómico de 2007 amplía bastantes contenidos del Real Decreto 1513/2006, al mismo tiempo que incorpora propuestas de nueva creación. Las autoridades cántabras competentes en materia de educación secuencian los contenidos del Decreto 27/2014 por cursos, siendo todos ellos de elaboración propia. Este hecho se debe a que el correspondiente nacional no desarrolla la propuesta de contenidos al ser atribuida esta labor a las comunidades autónomas.

En los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables para el currículum autonómico se mantiene una tendencia similar a la hallada en los objetivos para el área. Mientras que el Decreto 56/2007, tras asumir todos los desarrollados en su nacional comparado, introduce variaciones junto a criterios de evaluación de elaboración propia, por su parte, el Decreto 27/2014, aunque propone una secuenciación por cursos a modo de guía, realiza una remisión al Real Decreto 126/2014, que hace coincidir los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables autonómicos con los estatales.

Para finalizar el análisis comparativo entre los currículos cántabros de Educación Musical y sus respectivos nacionales, de nuevo debemos incidir en el alto grado de semejanza existente entre ellos. Así pues, nos parece necesario destacar que la promulgación del Decreto 56/2007 se realiza bajo un Gobierno autonómico de coalición del Partido Regionalista de Cantabria y el Partido Socialista. Por su parte, el Decreto 27/2014, que también muestra una gran similitud con el Real Decreto 126/2014 fue elaborado, al igual que su respectivo nacional en el Congreso, con una mayoría absoluta del Partido Popular en la cámara autonómica.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 42). Además, en el Anexo IX se

encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 42

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Cantabria respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Cantabria respecto a su nacional	
	Decreto 56/2007	Decreto 27/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos.	Desarrollados en los principios y fines junto a 2 propuestas propias.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos.	Desarrollados parte de los principios más 2 propuestas propias.
<b>Objetivos de etapa</b>	Idénticos salvo 1 reducido.	Asumidos los del RD: 1 reducido y 1 ampliado junto a 2 de creación propia.
<b>Introducción al área</b>	Idéntica junto a aportaciones propias.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos los del RD con variaciones y 3 propios.	Idéntico al RD. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Asumidos los del RD pero con variaciones y varios de creación propia.	Misma nominación y numeración de los bloques de contenidos. Secuenciados por cursos
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos los del RD con variaciones y de creación propia.	Idénticos. Secuenciación por cursos.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Idénticos.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Idéntico el <i>Anexo</i> . <i>Competencias</i> Básicas. Educantabria.	Pautas metodológicas para el área. Competencias clave ligadas a los criterios de evaluación.

## 5.10. Comunidad Autónoma de La Rioja

### 5.10.1. El Decreto 26/2007 de 4 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

Del análisis comparativo del Real Decreto 26/2007 de 4 de mayo por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de La Rioja y el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre se extrae que el primero asume gran parte de las propuestas del respectivo nacional a la vez que es completado con elementos de nueva creación autonómica. Los principios generales, los objetivos y contenidos del área de Educación Artística son los que mejor ilustran esta premisa. Por otra parte, el apartado de como el área contribuye al desarrollo de las competencias básicas y los criterios de evaluación son literalmente idénticos para

uno y otro currículum. La diferencia más significativa es la no inclusión del *Anexo. Competencias básicas* en el documento autonómico.

En la parte dispositiva, los principios generales riojanos coinciden con los nacionales, aunque son aumentados significativamente. En este apartado del currículum autonómico se establecen un total de nueve premisas. Junto a los principios recogidos en el documento estatal, estas contemplan la importancia de la acción educativa, la atención a la diversidad, la lectura y el uso de las Tics como recurso educativo en la etapa. Se señalan principios vinculados a tareas asociadas a los centros docentes, así como a la consejería (Decreto 26/2007, 2007). En cambio, los fines son similares a ambas normas salvo por la omisión en el Decreto autonómico de aquel que indica que la etapa contribuye al afianzamiento del propio bienestar del alumnado.

El currículum autonómico asume los objetivos de etapa nacionales salvo dos, aunque realiza pequeñas ampliaciones en bastantes de ellos (Tabla 43). Entre las propuestas no recogidas figura el relacionado con el conocimiento de las expresiones artísticas. La omisión se suple con la incorporación de un objetivo de nueva creación autonómica: “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas” (Decreto 26/2007, 2007, p. 3295). Junto a este se incluyen tres objetivos elaborados por el Gobierno de La Rioja.

Tabla 43

*Elementos curriculares comparados del Decreto 26/2007 de 4 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	2	6	3	1	2	4	16	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	6	3	0	0	0	6	16	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	3	3	0	0	0	3	9
		4. Interpretación	5	5	0	0	0	10	20
	2º	3. Escucha	4	3	0	0	0	1	8
		4. Interpretación	4	6	0	1	0	9	20
	3º	3. Escucha	5	3	0	0	0	0	8
		4. Interpretación	8	4	0	0	0	8	20
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	8	0	0	0	0	0	8
		2º	7	1	0	0	0	0	8
		3º	9	0	0	0	0	0	9

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.



En la introducción al área de Educación Artística, la norma autonómica reproduce gran parte del texto nacional. La omisión de determinadas premisas desarrolladas en el Real Decreto son reformuladas por la comunidad autónoma. Por tanto, aunque existen diferencias en el texto en cuanto a contenido, ambos documentos reflejan los mismos postulados. Como ya se ha dicho, el apartado que contempla la *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas* es literalmente idéntico en uno y otro currículum.

La Rioja plantea los nueve objetivos de área propuestos en el currículum nacional: seis idénticos y tres brevemente ampliados (Tabla 43). Asimismo, incluye seis de elaboración autonómica propia, de los cuales cuatro hacen referencia a las manifestaciones artísticas en general y dos atañen a la Educación Musical solamente: “Iniciarse en la práctica de un instrumento” y “Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas” (Decreto 26/2007, 2007, p. 3309).

El currículum riojano mantiene la misma estructura y nominación de bloques de contenidos presentada en el Real Decreto 1513/2006. Incorpora todas las propuestas nacionales para cada uno de los ciclos, aunque aproximadamente la mitad de ellas lo hace de un modo idéntico y las restantes con pequeñas aportaciones que indican el cómo enseñar dicho contenido (Tabla 43). Por ejemplo: mientras que el currículum nacional para el primer ciclo en el bloque 3. *Escucha* establece “Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43072), mientras que la comunidad autónoma “Lectura de partituras sencillas con grafías no convencionales. Musicogramas” (Decreto 26/2007, 2007, p. 3310). Entre las ampliaciones para el 1<sup>er</sup> ciclo mencionar también la mención explícita al empleo de “(...) Pequeña percusión Orff e introducción de placas” (Decreto 26/2007, p. 3310).

Sin ninguna duda, el rasgo que define al Decreto riojano son los contenidos de nueva creación. Estos casi duplican a los asumidos de la norma nacional, no siguen una relación continua entre los ciclos, son de diversa índole temática y cuentan con una mayor presencia en el bloque 4. *Interpretación y creación musical*. La creación de instrumentos, el conocimiento de las familias instrumentales, el control corporal, la

danza, los puzles y collages sonoros, la valoración del movimiento, etc., son algunos de las nuevas propuestas incluidas por la comunidad autónoma.

De las nuevas propuestas, tres hacen mención a aspectos propios de la comunidad autónoma y se desarrollan dentro del bloque 4. *Interpretación y creación musical*: “Interpretación, individual o colectiva, de canciones infantiles o populares, con especial atención a las canciones tradicionales de La Rioja” (1<sup>er</sup> ciclo), “Interpretación de danzas y juegos danzados, en especial los de La Rioja” (1<sup>er</sup> ciclo) e “Interpretación en grupo de canciones infantiles tradicionales de La Rioja” (2<sup>o</sup> ciclo) (Decreto 26/2007, 2007, pp. 3310 y 3312). También destacar la inclusión en el 3<sup>er</sup> ciclo en este mismo bloque de dos contenidos con una orientación fuertemente conceptual dado el carácter procedimental que caracteriza en sí misma a la Educación Musical en esta etapa: “Aproximación histórica a la música” y “Aproximación histórica a la danza” (Decreto 26/2007, 2007, pp. 3313-3314).

Este aumento significativo del número de contenidos, así como el realizado en los objetivos de área contrastan con la asimilación casi absoluta<sup>35</sup> de todos y cada uno de los criterios de evaluación propuestos en el currículum nacional (Tabla 43). La comunidad a su vez, omite las breves explicaciones de los criterios de evaluación incluidas en el Real Decreto, reduciéndose a la enumeración de los mismos.

#### **5.10.2. El Decreto 24/2014 de 13 de junio frente al Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero**

El Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la comunidad autónoma de La Rioja y el Real Decreto 128/2014, de 28 de febrero, guardan un distinto grado de parentesco en función del elemento comparado. Las premisas recogidas por la comunidad en los principios generales del Real Decreto, así como todos los objetivos generales de etapa, la introducción al área de Educación Artística –casi idéntica–, el no establecimiento de los objetivos de área y la misma nominación de los bloques temáticos de contenidos, son los factores que contribuyen a forjar un paralelismo alto entre los documentos.

---

<sup>35</sup> La asimilación absoluta no es completa por la inclusión del adjetivo “plásticos” en un criterio de evaluación del segundo ciclo quedando en el Decreto 26/2007 del siguiente modo: “Utilizar distintos recursos plásticos y gráficos durante la audición de una pieza musical” (2007, p. 3312).

En cambio, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables presentan una mayor disparidad entre sí.

El currículum elaborado por La Rioja incorpora a su parte dispositiva tanto principios generales como fines para la etapa. Los principios presentados en el Real Decreto son asumidos en el *Artículo 3. Fines* de la norma autonómica con el añadido de que “la Educación Primaria tendrá por finalidad preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria” (Decreto 24/2014, 2014, p. 11207). Por su parte, los principios generales riojanos incluyen la premisa nacional ligada a la acción educativa junto a ocho postulados nuevos. Así pues, el Decreto 24/2014 destaca el carácter gratuito y obligatorio de la etapa, las edades en las que se ha de cursar, aspectos relacionados con la estructura de las áreas, así como un énfasis especial a la atención a la diversidad, la importancia de la lectoescritura y ciertos deberes que son tarea de la Consejería (Decreto 24/2014, 2014).

Dentro de la parte dispositiva de los documentos, el paralelismo entre una y otra norma se hace más latente en los objetivos generales de etapa. Ambos currículos comparten todas las propuestas salvo por una reducción realizada por La Rioja, originada por la no existencia de una lengua cooficial a la española en la comunidad (Tabla 44). Este grado de analogía se mantiene en la introducción al área de Educación Artística en la que solo figura una modificación en la parte inicial. La comunidad reelabora el texto referido al papel que las manifestaciones artísticas tienen en la vida de las personas manteniendo la idea defendida en el Real Decreto. La no inclusión de objetivos de área al igual que hace el currículum nacional aumenta las semejanzas entre las normas comparadas (Tabla 44).

Tabla 44

*Elementos curriculares comparados del Decreto 24/2014 de 13 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	13	0	1	0	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X
<b>Contenidos</b>	Cursos	4. Escucha					3	3	X
		1º 5. Interpretación					7	7	X
		6. Danza					3	3	X



Los contenidos, criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y competencias clave a las que se contribuye a desarrollar son agrupadas en el Decreto 24/2014 en seis bloques temáticos que mantienen la nominación realizada en el respectivo nacional a la vez que se secuencian por cursos. Aunque el currículum riojano mantiene la misma nominación en sus bloques, rompe con la numeración fijándose de uno a seis. Esta decisión autonómica evita realizar una distinción entre elementos propios de la Educación Plástica y aquellos de Educación Musical, al contrario que hace el documento estatal.

Los contenidos, cuya elaboración es competencia de la comunidad autónoma, son claros, precisos y breves. En todo momento queda definido el concepto, procedimiento o actitud musical que se ha de enseñar al alumnado y se evita cualquier referencia que pueda obligar a aplicar una metodología o práctica docente concreta. Por ejemplo: en el 4º curso encontramos en el bloque *VI. La música, el movimiento y la danza* “Secuencia, reducción canon a tres, lied y rondó” (Decreto 24/2014, 2014, p. 313). Al no añadir nada más, la comunidad autónoma posibilita al profesorado que este contenido pueda o no ser enseñado a través de la práctica de la danza o, por el contrario, se opte por la visualización de un video, una explicación teórica, la lectura de información en internet o en un libro de texto, entre otras opciones.

Entre los aspectos destacables de los contenidos desarrollados por La Rioja no podemos obviar el mayor protagonismo otorgado a los vinculados al aprendizaje de la instrumentación frente al canto en el bloque *V. Interpretación musical*. En el primer curso se indica el tipo de instrumento que deben iniciarse en la práctica instrumental: “Instrumentos de percusión escolar: metal, madera y parche” (Decreto 24/2014, 2014, p. 298). Es en el tercero cuando se propone iniciar el aprendizaje de “La flauta dulce” (Decreto 24/2014, 2014, p. 308). La misma aparece explícita en cuarto y sexto curso, omitiéndose en los contenidos de quinto a pesar de que no estando en los criterios de evaluación si figura en los estándares de aprendizaje evaluables correspondientes.

El lenguaje musical también tiene cabida en la propuesta riojana. Su conocimiento se inicia en el primer curso a través de las “Graffias no convencionales. Graffias convencionales: partitura, figuras (negra-corchea, silencio de negra). Acentuación

binaria”, para trabajar en 6º curso a los “(...) signos de prolongación (calderón, puntillo y ligadura). Silencios de complemento y de preparación. Células rítmicas (doble corchea y corchea). Alteraciones propias (sostenido, bemol, becuadro) y accidentales. Notas a contratiempo y grupos de valoración especial. Figuras musicales la síncopa” (6º curso, *V. Interpretación musical*) (Decreto 24/2014, 2014, p. 298). En los anteriores podemos ver esa tendencia de La Rioja a especificar claramente que se ha de enseñar.

A lo largo del documento, se incluyen tres referencias al conocimiento del folclore, pero ninguna de ellas supone una clara mención a los aspectos propios de la comunidad autónoma. En el cuarto curso se ha de “Identificar por el sonido instrumentos musicales de la orquesta sinfónica, de la banda y del folclore en audiciones de obras sencillas” (*IV. Escucha*) y “Danzas populares españolas” (*VI. La música, el movimiento y la danza*) (Decreto 24/2014, 2014, pp. 312-313). Siguiendo a este último dentro del mismo bloque se presenta en los contenidos de quinto curso “Características técnicas y musicales de las danzas del mundo” (Decreto 24/2014, 2014, p. 318) (Figura 22).

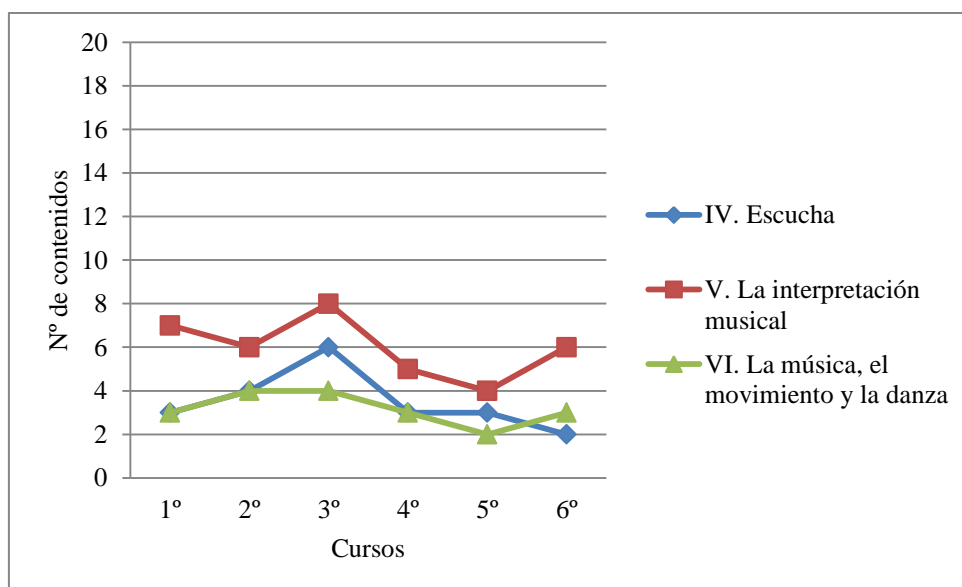


Figura 22. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 24/2014 de 13 de junio.

Consecuente de este grado de concreción otorgado a los contenidos por la comunidad riojana se desprende la disimilitud existente entre los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables entre los dos currículos comparados. La clara

especificación en el *qué enseñar* supone que el Gobierno riojano determine concretamente *qué y cómo evaluar*. Así pues, esta alta concreción otorgada a los criterios y estándares riojanos contrastan fuertemente con la propuesta nacional, no encontrando ningún elemento común a ambas normas (Tabla 44). Un claro ejemplo que ilustra dicha realidad hallado en el sexto curso del bloque VI. *La música, el movimiento y la danza* es:

- Criterio de evaluación: “2. Conocer y clasificar los diferentes géneros y estilos de danza”
- Estándares de aprendizaje evaluables vinculados al criterio enunciado: “2.1. Reconoce las principales danzas clásicas”; “2.2. Analiza los elementos básicos de una danza. Identifican los personajes y figuras de un ballet”; 2.3. Clasifica las danzas folklóricas españolas”; y “2.4. Enumera los bailes contemporáneos y los compara con otras danzas clásicas” (Decreto 24/2014, 2014, pp. 11526-11527).

### **5.10.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de La Rioja**

Tras el análisis comparativo entre el Decreto 26/2007, de 4 de mayo por el cual se establece el currículo para la comunidad autónoma de La Rioja respecto a su nacional el Real Decreto 1513/2006 y, a su vez, entre el Decreto 24/2014 de 13 de junio y el currículum estatal desarrollado en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero se observa como existe una menor tendencia a la asimilación del estatal asociado en el currículum riojano de 2007 frente al de 2014. Por tanto, las semejanzas entre norma autonómica de 2014 con su documento estatal son mayores que en el primero.

Esta premisa no debe llevarnos al equívoco de considerar que no existe una analogía entre los primeros mencionados. De hecho, el currículum autonómico riojano publicado en 2007 incorpora casi por completo el texto íntegro desarrollado en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre, pero introduce un gran número de elementos de creación propia y amplía numerosas propuestas estatales. Sin ninguna duda, los contenidos de los bloques de Educación Musical del Decreto 26/2007 son el elemento curricular comparado que mejor representa esta afirmación.

En los elementos de la parte dispositiva, ambas normas autonómicas asumen los principios generales propuestos en los dos currículos nacionales. En ellos, el Gobierno riojano incorpora premisas de elaboración propia. El currículum autonómico de 2007 presenta unos fines similares a los de su Real Decreto, salvo por

la omisión del desarrollo del propio bienestar. Por su parte, el de 2014, a diferencia de su currículum nacional comparado, enuncia una serie de fines que se corresponden con parte de los principios generales del Real Decreto 126/2014, que al mismo tiempo son brevemente ampliados por el Gobierno autonómico. Por último, cabe decir que las diferencias en los objetivos generales de etapa son mayores en el currículum riojano de 2007 que en el de 2014. La justificación radica en que mientras que el último asume literalmente los nacionales -salvo por uno que es reducido-, en 2007 se introduce un gran número de variaciones, además de cuatro de creación autonómica y la omisión de dos estatales.

Dentro del área de Educación Artística, la introducción a la misma en el Decreto 26/2007 asume fragmentos del currículum nacional acompañado de la inclusión de ideas propias. En cambio, la introducción presentada en 2014 es casi literalmente idéntica a la establecida en el Real Decreto 126/2014. Este hecho, fortalece la afirmación de que existe una tendencia por parte del Gobierno de La Rioja hacia una mayor disparidad en el currículum autonómico de 2007 frente al de 2014 respecto a su nacional. Siguiendo esta línea, los objetivos de área la hacen latente de nuevo tras que el Decreto 26/2007 asuma todas las premisas de su Real Decreto. Asimismo, añade seis objetivos de elaboración propia y amplía otros tres. Por otro lado, favoreciendo el establecimiento de un paralelismo absoluto, el currículum riojano de 2014, al igual que su nacional, no desarrolla dicho elemento curricular.

Los bloques de contenidos de Educación Musical para una y otra norma riojana mantienen la nominación propuesta en los nacionales. En cuanto a la numeración de los bloques, solamente se altera en el currículum autonómico de 2014 al enunciarse de todos los bloques de modo continuo” frente a la numeración propuesta de 1 a 3 en el Real Decreto 126/2014 para cada uno de los lenguajes artísticos que conforman el área: Educación Plástica y Educación Musical. El Decreto 26/2007 asume todos los contenidos propuestos en el currículum nacional desarrollado en el Real Decreto 1513/2006, aunque concretados a través de ampliaciones y acompañados de numerosas propuestas de elaboración propia. En cuanto al currículum autonómico de 2014, todos los contenidos enunciados son de nueva creación autonómica, debido a que no se establecen en el respectivo currículum estatal.



En cuanto a los contenidos en sí mismos, ambos documentos les dotan de un grado de concreción muy elevado ya sea a partir de ampliaciones de las propuestas estatales, como es el caso del currículum autonómico de 2007 o a través de contenidos de nueva creación como se observa en el Decreto 24/2014. Mientras que el primero hace un reparto relativamente equitativo en cuanto a contenidos y ámbitos musicales, el currículum riojano de 2014 muestra una mayor inclinación hacia los orientados al aprendizaje de la práctica instrumental y el lenguaje musical. Debemos señalar que los dos coinciden en enunciar tres que promueven el conocimiento del folclore, pero mientras que el de 2007 se refiere al de La Rioja, el de 2014 no incide en esta mención y, por tanto, lo hace de un modo genérico.

La tendencia curricular observada en la comunidad autónoma de La Rioja a una mayor disparidad entre su currículum de 2007 y su respectivo nacional, frente al de 2014 y el Real Decreto 126/2014, se invierte en los elementos curriculares destinados a la evaluación de los aprendizajes. Así es, mientras que en el primero se asumen literalmente todos los criterios de evaluación para el área del Real Decreto 1513/2006, salvo por una pequeña excepción, el Decreto 24/2014 de 13 de junio, puesto que el alto grado de concreción con el que enuncia sus contenidos, provoca que no exista ninguna semejanza entre los criterios de evaluación, así como tampoco en los estándares de aprendizaje evaluables propios y los nacionales.

Finalmente, se constata que las autoridades competentes en materia de educación de La Rioja en ninguno de sus currículos autonómicos publicados hasta la fecha, ni en lo correspondiente al área de Educación Musical, incluye anexos u otros apartados de elaboración propia de interés como pueden ser orientaciones metodológicas para la etapa, el área, la evaluación, empleo de las Tics, etc., entre otras posibilidades. De hecho, en el caso del Decreto 26/2007 de 4 de mayo, la comunidad autónoma omite la inclusión del *Anexo. Competencias Básicas* desarrollado en el Real Decreto 1513/2006.

Ambos currículos riojanos son publicados bajo un gobierno popular siendo en los dos casos presidente de la comunidad autónoma de La Rioja Don Pedro María Sanz Alonso. Sorprende hallar disimilitudes significativas en elementos como los objetivos generales de etapa entre uno y otro documento autonómico en vistas de que fueron los mismos para los dos currículos nacionales. A su vez, la existencia de una

mayor analogía entre el currículum de 2014 promulgado en La Rioja y su nacional, así como las mayores diferencias entre el Decreto 26/2007 y el Real Decreto 1513/2006 nos hace establecer que existe una tendencia al cambio o a la semejanza en razón del partido político en el gobierno central y autonómico.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 45). Además, en el Anexo X se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 45

*Características definitorias de los currículos autonómicos de La Rioja respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de La Rioja respecto a su nacional	
	Decreto 26/2007	Decreto 24/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a principios de elaboración propios.	Propuesta de la acción educativa junto a premisas propias.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos salvo por la omisión al “propio bienestar”.	Inclusión de los restantes principios generales con ampliaciones.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos los del RD salvo dos. 4 de creación propia.	Idénticos salvo por uno reducido.
<b>Introducción al área</b>	Asunción de gran parte del RD junto a propuestas propias.	Asunción de gran parte del RD.
<b>Objetivos de área</b>	Asunción de los del RD. 3 ampliados. 6 de creación propia.	Idéntico al RD. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Asunción de los del RD con ampliaciones. Numerosos de creación propia.	Misma nominación y diferente numeración de los bloques. Secuenciación por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Idénticos salvo uno ampliado.	Elaboración propia. Secuenciación por cursos.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Elaboración propia. Secuenciación por cursos.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Omisión del <i>Anexo</i> . <i>Competencias básicas</i> .	

## **5.11. Comunidad Autónoma de la Región de Murcia**

### **5.11.1. El Decreto 286/2007 de 7 de septiembre frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre**

Del análisis comparativo entre el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Real Decreto 1513/2006, se extrae que el currículum autonómico asume en gran medida las propuestas nacionales, las cuales, al mismo tiempo, son ampliadas en numerosas ocasiones. Esta realidad es más notoria en los principios y objetivos generales, así como en los objetivos y contenidos del área de Educación Artística. Por otra parte, la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas y los criterios de evaluación comparados son los elementos que muestran una mayor analogía con el documento estatal. Finalmente, la omisión del *Anexo. Competencias Básicas* por parte del Gobierno regional es la diferencia más significativa.

Los principios generales del currículum autonómico se establecen en ocho premisas frente a las dos nacionales. En ellas, aunque de distinto modo, se contemplan los principios del Real Decreto, además de cinco de elaboración regional. Las nuevas incorporaciones determinan que el centro ha de completar y fijar las normas para el desarrollo adecuado del currículum, destacan el papel de la acción educativa y de la atención a la diversidad, la labor de la Consejería destinada a la elaboración de proyectos de innovación, los modelos de programación y materiales didácticos, una breve referencia al horario de las áreas y la integración en el currículo de las tecnologías de la información y la comunicación (Decreto 286/2007, 2007).

Esta ampliación realizada por la Región de Murcia contrasta con las variaciones en los fines entre los documentos comparados. De nuevo, la comunidad autónoma procede a ampliar el elemento curricular mencionado respecto a la proposición del Gobierno Nacional, aunque en este caso se hace brevemente. Junto a la asimilación del texto fijado en el Real Decreto, el currículum regional añade que la Educación Primaria “también tendrá por finalidad preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (Decreto 286/2007, 2007, p. 26389).

Uno y otro currículum comparten un total de doce objetivos generales de etapa a pesar de que el gobierno autonómico amplía la mayoría de las propuestas asumidas de la norma estatal con consideraciones que estima pertinentes (Tabla 46). Este hecho supone la omisión por parte del Gobierno de la Región de Murcia de dos objetivos generales establecidos en el documento nacional entre los que figura el vinculado a las representaciones y expresiones artísticas. Esta ausencia se suple con uno de los cuatro objetivos de elaboración propia autonómica: “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas” (Decreto 286/2007, 2007, p. 26389).

Tabla 46

*Elementos curriculares comparados del Decreto 286/2007 de 7 de septiembre respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	3	7	1	1	2	4	16	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	5	3	0	1	0	5	14	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	2	4**	0	0	0	2	8
		4. Interpretación	7	3	0	0	0	8	18
	2º	3. Escucha	5	2**	0	0	0	1	8
		4. Interpretación	5	5	0	1	0	10	21
	3º	3. Escucha	5	3	0	0	0	0	8
		4. Interpretación	10	1	0	1	0	11	23
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	7	1	0	0	0	0	8
		2º	8	0	0	0	0	0	8
		3º	9	0	0	0	0	1	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Dentro del bloque Escucha el currículum de la Región de Murcia presenta en un solo contenido dos del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre junto a ampliaciones realizadas por la comunidad autónoma tanto en el primer como en el segundo ciclo.

Los objetivos generales de etapa autonómicos no solo incluyen referencias al conocimiento de aspectos vinculados a la Región de Murcia, sino también al de España. Destacamos que el objetivo nacional que contempla el aprendizaje de la lengua castellana y la cooficial si la hubiese en el caso de Murcia se le ha otorgado la condición de ampliado, a consecuencia que, a pesar de la omisión del fragmento asociado a esta última, el Gobierno autonómico desarrolla que se ha de conocer la lengua castellana “valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y de idioma internacional y desarrollar hábitos

de lectura como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de las áreas” (Decreto 286/2007, 2007, p. 26389).

En la introducción al área de Educación Artística del currículum murciano encontramos parte del texto del Real Decreto. La omisión de algunas premisas tal y como las formula el Gobierno Nacional son reelaboradas por la comunidad, pero mantienen un sentido similar. Asimismo, la norma autonómica indica que “Mediante los objetivos y contenidos del área se pretende desarrollar la creatividad individual y colectiva y hacer que se disfrute del placer estético” (Decreto 286/2007, 2007, p. 26401). En cuanto al apartado de *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas* el texto desarrollado en el currículum de la Región de Murcia es idéntico al presentado en el Real Decreto 1513/2006.

El currículum autonómico contempla los objetivos de área establecidos en el documento nacional variando cuatro de ellos: tres ampliados con breves reseñas y un tercero modificado que mantiene el mismo sentido (Tabla 46). A su vez, el Gobierno regional incluye cinco objetivos de elaboración propia: tres comunes a los dos lenguajes artísticos que conforman el área, Educación Plástica y Educación Musical, y dos vinculados al aprendizaje de conocimientos solamente musicales. Estos últimos son: “Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas” e “Iniciarse en la práctica de un instrumento” (Decreto 286/2007, 2007, pp. 26402-26403).

Los contenidos de Educación Musical en uno y otro documento se articulan de igual manera: tres ciclos y dos bloques de contenidos. La única variación, pese a que no supone un cambio sustancial en la estructura, es la subdivisión del bloque 4. *Interpretación y creación musical* en contenidos relacionados con la *interpretación* o con la *creación musical* propuesta en el Decreto 286/2007. A su vez, la Región de Murcia incorpora todos los contenidos del Real Decreto a su currículum propio, si bien amplía algunos de ellos e incorpora un gran número de contenidos de creación autonómica (Tabla 46).

Los nuevos contenidos autonómicos no se orientan a una disciplina musical concreta, sino que son de la más diversa índole. Tienen una mayor presencia en el bloque 4. *Interpretación y creación musical* y versan sobre aspectos tan variados como la

construcción de instrumentos, puzles y collages sonoros, el control postural, conocimiento del folclore de la Región de Murcia, etc. De ellos, queremos destacar que a pesar de ubicarse en el bloque destinado al desarrollo de la interpretación y creación musical, en el tercer ciclo se establecen dos contenidos con un fuerte carácter conceptual: “Aproximación a la historia de la música” y “Aproximación histórica a la danza” (4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 286/2007, 2007, p. 26407).

A pesar de la inclusión de un objetivo de área que hace mención explícita a la práctica de un instrumento, la comunidad autónoma no señala en ninguno de los ciclos la enseñanza de un instrumento específico. En cuanto a las menciones al conocimiento del folclore de la Región de Murcia, estas tienen cabida en todos los ciclos, pero siempre en el marco del bloque 4. *Interpretación y creación musical*. Se propone trabajar el folclore a través del canto y la danza en el primer ciclo, introduciendo en el segundo y tercero el conocimiento de los instrumentos tradicionales. Para los dos últimos ciclos, se ha de dotar a las danzas de una “(...) especial atención a las de las diferentes comarcas regionales” (2º ciclo, 4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 286/2007, 2007, p. 26405).

El aumento de objetivos de área y los contenidos contrasta con las escasas y apenas inexistentes variaciones en los criterios de evaluación del currículum regional frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre (Tabla 46). El Gobierno autonómico no desarrolla las justificaciones que acompañan a los criterios nacionales, pero sí asimila los propuestos en la norma nacional. Entre las modificaciones solo figura un criterio que es ampliado en el primer ciclo con una palabra y la inclusión de otro de elaboración propia en el tercero: “Conocer, valorar y disfrutar de las canciones, instrumentos, agrupaciones y danzas del patrimonio musical, incluyendo el de la Región de Murcia” (Decreto 286/2007, 2007, p. 26407).

#### **5.11.2. El Decreto 198/2014 de 5 de septiembre frente al Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero**

El Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y el Real Decreto 128/2014, de 28 de febrero, muestran entre sí un grado de analogía alto en determinados elementos, especialmente en aquellos desarrollados dentro de la parte

dispositiva. Al contrario, son los incorporados en el área de Educación Artística los que contribuyen a la disminución del paralelismo existente entre las normas comparadas.

Los *Principios generales* del currículum de la Región de Murcia son ampliamente desarrollados frente a los del Real Decreto. El Decreto asume el fragmento de la finalidad, pero a través de una remisión no al documento con el que aquí se ha comparado, sino al *Artículo 16. 2.* de la Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), documento en el que se establece la finalidad de la etapa. Seguidamente, el Gobierno murciano enuncia el carácter obligatorio y gratuito de la Educación Primaria, así como su estructura en seis cursos. A su vez, el currículum autonómico hace una mención explícita a la necesidad de conectar las distintas etapas que conforman la Educación Obligatoria: “con el fin de facilitar la transición desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, se prestará una especial atención a la coordinación entre ambas etapas (...)”<sup>36</sup> (Decreto 198/2014, 2014, p. 33056).

Los *finés* de la Educación Primaria no son desarrollados como tal al igual que lo hace el Real Decreto, estableciendo la finalidad dentro de los principios generales. Una situación muy similar es la observada en los *objetivos generales de etapa*. El currículum murciano asume literalmente los objetivos del Real Decreto al realizar una remisión explícita por la que “son objetivos de la etapa los dispuestos en el artículo 16 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, recogidos en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33057) (Tabla 47).

---

<sup>36</sup> Esta premisa se desarrolla en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, pero no dentro del artículo destinado a determinar los principios generales de la etapa sino en el punto 6 del artículo 8. Organización:

“Con el fin de facilitar la transición desde la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, se prestará una especial atención a la coordinación entre ambas etapas para salvar las diferencias pedagógicas y organizativas y los desajustes que se puedan producir en el progreso académico del alumnado, para lo que se tendrá en cuenta, entre otros mecanismos, el informe indicativo del nivel obtenido en la evaluación final de la etapa” (Decreto 126/2014, 2014, p. 19355).

Tabla 47

*Elementos curriculares comparados del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Remisión al Real Decreto	14	0	0	0	0	0	14		
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X	
<b>Contenidos</b>	Cursos	1. Escucha						7	7	X
		1° 2. Interpretación						7	7	X
		3. Danza						4	4	X
		2° 1. Escucha						9	9	X
		2. Interpretación						8	8	X
		3. Danza						4	4	X
		3° 1. Escucha						12	12	X
		2. Interpretación						13	13	X
		3. Danza						3	3	X
		4° 1. Escucha						11	11	X
		2. Interpretación						16	16	X
		3. Danza						3	3	X
		5° 1. Escucha						14	14	X
		2. Interpretación						8	8	X
		3. Danza						4	4	X
		6° 1. Escucha						16	16	X
		2. Interpretación						16	16	X
		3. Danza						4	4	X
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1° 1. Escucha						3	3	X
		2. Interpretación						3	3	X
		3. Danza						1	1	X
		2° 1. Escucha						3	3	X
		2. Interpretación						3	3	X
		3. Danza						1	1	X
		3° 1. Escucha						3	3	X
		2. Interpretación						3	3	X
		3. Danza						1	1	X
		4° 1. Escucha						3	3	X
		2. Interpretación						3	3	X
		3. Danza						1	1	X
		5° 1. Escucha						3	3	X
		2. Interpretación						2	2	X
		3. Danza						1	1	X
		6° 1. Escucha	1	0	1	1	0	0	3	
		2. Interpretación	0	2	0	0	1	0	2	
		3. Danza	0	0	1	0	0	0	1	
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	1. Escucha						8	8	X
		1° 2. Interpretación						9	9	X
		3. Danza						4	4	X
		2° 1. Escucha						9	9	X
		2. Interpretación						10	10	X
		3. Danza						4	4	X
		3° 1. Escucha						11	11	X
		2. Interpretación						13	13	X
		3. Danza						4	4	X



	1. Escucha					10	10	X
4º	2. Interpretación					13	13	X
	3. Danza					4	4	X
	1. Escucha					12	12	X
5º	2. Interpretación					12	12	X
	3. Danza					5	5	X
	1. Escucha	0	1**	3	1	0	7	12
6º	2. Interpretación	2	1	4	0	1	8	15
	3. Danza	4	0	1	0	0	0	5

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Un estándar del bloque Escucha para 6º curso del currículum murciano contempla dos de los desarrollados en el Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero junto a breves ampliaciones realizadas por el Gobierno autonómico.

Las diferencias entre los currículos comparados se acentúan en el área de Educación Artística. La introducción a la misma no guarda ninguna relación entre uno y otro documento. La comunidad autónoma destaca el papel que las manifestaciones artísticas tienen en la vida de las personas y apuesta por la ruptura de los dos lenguajes artísticos que conforman al área. Junto a esta clara distinción entre Educación Plástica y Educación Musical realiza una mención a la percepción y expresión, ejes sobre los cuales se vertebran ambas disciplinas artísticas.

Seguidamente a la introducción al área, la Región de Murcia incluye dos apartados no recogidos en el Real Decreto y, por tanto, de nueva creación por parte de la comunidad autónoma. El primero de ellos, *Bloques de contenidos*, desarrolla unas breves nociones sobre la temática de cada uno de los bloques en conexión con los dos lenguajes artísticos. A pesar de la división realizada y explícita por la comunidad en este apartado se justifica el sentido de la configuración en un mismo área de los elementos de Educación Plástica y Educación Musical. Así pues, el Decreto 198/2014 señala que “quedan incluidos en una sola área para posibilitar un enfoque globalizado que contemple las estrechas conexiones entre los distintos modos de expresión y representación artística” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33288).

El segundo apartado, *Orientaciones metodológicas*, son divididas en comunes, específicas de Educación Plástica y específicas de Educación Musical. En las últimas, junto a una breve alusión a cada uno de las cinco disciplinas musicales, se destaca el elemento lúdico con el que ha de contar la enseñanza musical al ser uno “de los principios básicos de las corrientes pedagógicas musicales activas, pues el

juego desarrolla las capacidades intelectuales, motrices y psicológicas” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33289).

Con respecto a los objetivos de área, debemos señalar que al igual que el Real Decreto 128/2014, el currículum autonómico tampoco los establece, haciendo uso de la potestad legislativa reconocida en la norma estatal (Tabla 47).

Los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables son concretados por cursos, frente a la disposición para la etapa de estos dos elementos últimos realizada por el Gobierno central. En cuanto a la estructura de bloques existen diferencias en la nominación y disposición entre ambas normas. El Decreto 198/2014 los enumera de 1 a 6 y sitúa, en primer lugar, los bloques de Educación Musical manteniendo a su vez la misma nominación (Tabla 47). Nos parece oportuno señalar que los bloques de Educación Plástica se concretan solamente para los tres primeros cursos y que el bloque *Expresión artística* pasa a designarse *Expresión creativa* en el currículum regional.

El número de contenidos de los bloques varía considerablemente de uno a otro, siendo significativamente menor las propuestas realizadas para el 3. *La música, el movimiento y la danza* frente a los bloques restantes (Tabla 47). El hecho de que el bloque 1. *Escucha* cuente con tantos contenidos como el 2. *La interpretación musical* indica un gran interés por parte de la Comunidad Autónoma hacia el aprendizaje de contenidos que favorecen el desarrollo de la percepción. De hecho, la audición no solo se trabaja en el bloque destinado de manera explícita a ella, sino que hay referencias en otros bloques que promueven la escucha activa como es: “Reconocimiento auditivo de la danza” (1<sup>er</sup> curso, 3. *La música, el movimiento y la danza*) (Decreto 198/2014, 2014, p. 33293). (Figura 23).

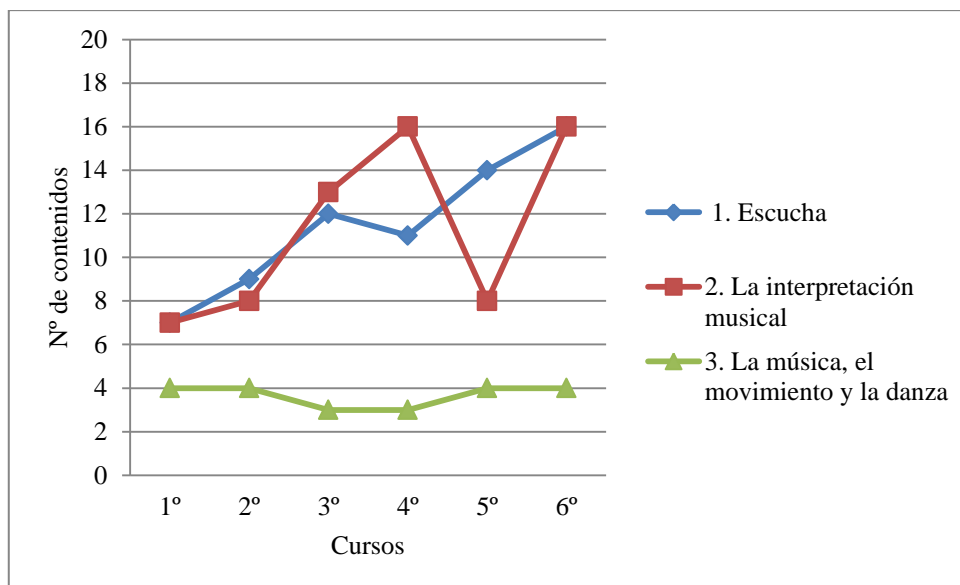


Figura 23. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre.

El currículum regional introduce cuantiosos contenidos orientados al conocimiento del lenguaje musical en los tres primeros cursos, mientras que en los últimos restantes quedan supeditados a uno solo centrado en el conocimiento del lenguaje musical convencional a través de dictados rítmicos (Decreto 198/2014, 2014). En el 1<sup>er</sup> curso se propone traducir “pequeños dictados rítmicos, reconociendo las figuras blanca, negra, corcheas y silencio de negra. (Ta-a, ta, ti-ti...)” llegando en tercero a “pequeños dictados rítmicos, reconociendo las figuras redonda, blanca, negra, corcheas, semicorcheas y silencios de redonda, blanca y negra. (Ta-a, ta, ti-ti, tiri-tiri...)” (2. *La interpretación musical*) (Decreto 198/2014, 2014, pp. 33292 y 33310).

El Gobierno regional explicita los instrumentos que se han de emplear en la práctica instrumental. En los dos primeros cursos se propone trabajar la instrumentación por medio de la percusión corporal y los instrumentos de pequeñas percusión. A partir de tercero y en adelante se propone trabajar con la flauta mediante un contenido cuya enunciación es una propuesta bastante controvertida al no fijar, ni en los criterios ni en los estándares, los mínimos a alcanzar, siendo el docente quién los ha de determinar: “Flauta dulce: conocimiento de la digitalización mínima exigida por el docente” (3<sup>er</sup> curso, 2. *La interpretación musical*) (Decreto 198/2014, 2014, p.

33310). Solo en cuarto curso se alude a los instrumentos de placas vinculados a la práctica instrumental.

Los contenidos en pro del folclore de la Región de Murcia se incluyen en el último curso de la etapa. Son dos y se desarrollan dentro del bloque 3. *Escucha*: “Reconocimiento visual y auditivo de los instrumentos acústicos (familias y subfamilias viento, cuerda y percusión) y electrónicos, así como algunos de los más representativos del folclore de la Región de Murcia” y “Épocas y estilos musicales: descubrimiento de compositores y audición activa de obras de diferentes estilos así como de las más representativas del folclore de la Región de Murcia” (6º curso, 1. *La escucha*) (Decreto 198/2014, 2014, pp. 33326-33327). Junto a ellos, en el bloque 3. *La música, el movimiento y la danza* encontramos también una propuesta ligada a la “(...) la interpretación de danzas del mundo y acercamiento a diferentes danzas tradicionales españolas” (6º curso) (Decreto 198/2014, 2014, p. 33329).

Las Tics y los recursos que estas tecnologías nos ofrecen tienen una presencia relevante en el currículum autonómico, especialmente en los cuatro primeros cursos. Algunas de las propuestas son la grabación de la música creada e interpretada en el aula o la “Utilización de programas y herramientas de la web 2.0” (1<sup>er</sup> a 4º curso, 2. *La interpretación musical*) (Decreto 198/2014, 2014, pp. 33293, 33301, 33311 y 33321). Estos contenidos son imprescindibles y necesarios para que el alumnado adquiera de un modo efectivo la competencia digital.

Los criterios de evaluación se estructuran por cursos al igual que los contenidos y los estándares de aprendizaje evaluables. Los criterios desarrollados en el currículum autonómico para sexto curso en los bloques de Educación Musical coinciden todos salvo uno con las propuestas fijadas en el Real Decreto 128/2014 (Tabla 47). Aun así, los asumidos presentan pequeñas ampliaciones y variaciones realizadas por el Gobierno regional, siendo la más significativa: “(...) Elaborar trabajos de investigación musical a través de la búsqueda de información bibliográfica” (Decreto 198/2014, 2014, p. 33329). El criterio no asumido por parte de la Región de Murcia es: “1. Entender la voz como instrumento y recurso expresivo, partiendo de la canción y sus posibilidades para interpretar, crear e improvisar” (Real Decreto 128/2014, 2014, p. 19405).

Por último, los estándares de aprendizaje evaluables para el sexto curso del Decreto 128/2014 asumen por completo la propuesta del currículum nacional (Tabla 47). Las incorporaciones extraídas del Real Decreto se reducen en numerosos casos, a la vez que la Región de Murcia realiza propuestas propias fuertemente ligadas a los contenidos con un nivel de concreción alto. A modo de ejemplo, en el bloque 2. *Interpretación musical* se destinan varios estándares a la evaluación de la práctica instrumental con flauta dulce: “1.7. Conoce la digitalización mínima en flauta dulce exigida por el docente”, “1.8. Interpreta con la flauta dulce un repertorio básico de canciones” y “1.9. Memoriza piezas sencillas con la flauta dulce” (6º curso) (Decreto 128/2014, 2014, p. 33328).

### **5.11.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia**

A grandes rasgos podemos afirmar que la tendencia seguida por el Gobierno de la Región de Murcia en el proceso de elaboración de sus currículos en materia de Educación Musical tiende a la asimilación de la mayor parte de los textos nacionales, acompañándolos a su vez de numerosas propuestas autonómicas que permiten una adecuada adaptación del documento estatal a las necesidades geográficas propias. Son, sin ninguna duda, los elementos de creación autonómica los que acentúan las diferencias entre unas y otras normas comparadas.

En el análisis comparativo de los elementos de la parte dispositiva de los documentos contrastados se observa que en ambos currículos regionales, el Gobierno autonómico amplía los principios generales de la etapa con numerosas propuestas. Por otra parte, la finalidad en el Decreto 286/2007, de 7 de septiembre frente a la del Real Decreto 1513/2006 muestra una postura hacia la inclusión del texto nacional acompañado de breves reseñas propias elaboradas por el Gobierno de la Región de Murcia, mientras que el Decreto 198/2014 coincide en no desarrollarlos tal y como hace su respectivo currículum nacional.

Los objetivos generales de etapa son un elemento cuyos resultados nos hace considerarlo como uno de los más controvertidos de este análisis de tendencias seguida por la comunidad autónoma. El Real Decreto 1513/2006 y el 128/2014 comparten los mismos objetivos generales de etapa. Sorprende que la comunidad autónoma de la Región de Murcia realice en su primer currículum (Decreto

286/2007) una asunción de la mayor parte de las propuestas nacionales acompañándolas de variaciones de diversa índole y la inclusión de cuatro objetivos nuevos. Al contrario, para el segundo (Decreto 198/2014) se realiza una asimilación absoluta de ellos a través de una remisión explícita al currículum nacional.

Dentro del área de Educación Artística, encontramos como los currículos regionales reelaboran la introducción a la misma pero manteniendo algunos de los postulados esenciales establecidos por los Reales Decretos en ambos casos. De nuevo, los objetivos de área muestran una postura similar a la planteada en los objetivos generales de etapa. La comunidad autónoma en 2007 asume todas las propuestas nacionales, reformulando algunas de ellas, al mismo tiempo que incorpora objetivos de área de elaboración propias. En cambio, en 2014, se opta por seguir la tendencia nacional, es decir, no establecer los objetivos para el área de Educación Artística.

Existen diferencias significativas entre los contenidos de uno y otro documento autonómico en cuanto a las decisiones tomadas para su elaboración. Asistimos a una diferente estructuración de bloques así como de secuenciación (ciclos frente a cursos) entre ellos. Aun así, debemos señalar que esto no es más que una similitud existente entre los autonómicos y los nacionales coincidiendo, por tanto, en la decisión de mantener la propuesta estatal en ambos casos.

En cuanto a los contenidos en sí, los dos currículos autonómicos se caracterizan por incluir un elevado número de propuestas. Los relacionados con la audición aumentan su presencia en el Decreto 198/2014 frente al Decreto 286/2007, mientras que aquellos vinculados al canto y al lenguaje musical mantienen una presencia similar en uno y otro. Sin duda, es la danza y el movimiento lo que sufre un serio declive en el Decreto 198/2014 frente a la presencia otorgada en el currículum regional promulgado en 2007. Igualmente, los contenidos asociados al conocimiento del folclore murciano también son reducidos en el Decreto 198/2014 con solo dos menciones explícitas. Esta situación contrasta con la adoptada en la norma autonómica de 2007, donde se propone conocer las manifestaciones culturales propias a lo largo de los tres ciclos a través de la instrumentación, el canto y la danza. A diferencia del Decreto 286/2007, el de 2014 sí indica los instrumentos que deben introducirse en la práctica instrumental (pequeña percusión, flauta dulce y placas).

Por último, los elementos curriculares vinculados a la evaluación de los aprendizajes regionales muestran una distinta secuenciación entre ellos consecuentemente de la estructuración de los bloques y contenidos presentada en cada uno de los currículos nacionales. Mientras que el Decreto 286/2007 incluye de modo casi idéntico los criterios de evaluación establecidos en su respectivo nacional, el currículum autonómico publicado en 2014 reformula los criterios de evaluación y amplía el número de estándares de aprendizaje evaluables para el sexto curso. Esta decisión se debe a que es la comunidad autónoma la que enuncia los contenidos en esta norma y, por tanto, a su vez ha de adaptar los elementos adecuadamente para una evaluación satisfactoria de los mismos.

Finalmente, podemos establecer que existe una tendencia de la comunidad autónoma de la Región de Murcia a reelaborar el currículum nacional, aunque se mantiene en ambos casos una estructura similar que permite crear un grado de proximidad entre unas y otras normas. En ambos casos, se presenta una postura hacia la inclusión de gran parte de los documentos nacionales junto a la elaboración de nuevas propuestas autonómicas. No obstante y a pesar de esta tendencia general, existe una clara y mayor diferencia entre el currículum promulgado en 2007 y su respectivo nacional que las presentadas entre el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre y el Real Decreto 126/2014.

Las mayores disimilitudes latentes entre el Decreto 286/2007 y el Real Decreto 1513/2006 frente al mayor grado de analogía entre el Decreto 198/2014 y su respectivo nacional, en parte puede justificarse por una relación de analogía ideológica entre los partidos políticos gobernantes en la Región de Murcia y los presentes en el Gobierno Nacional en el momento de la promulgación de los últimos documentos. Ambos textos autonómicos fueron elaborados por un gobierno a fin al Partido Popular. En el caso del Decreto 198/2014, existe una correlación entre los partidos políticos en los gobiernos dado que el Real Decreto 126/2014 también fue elaborado, gracias a una mayoría absoluta en la cámara de los populares. En cambio, el Decreto 286/2007, que muestra una mayor diferencia con su nacional que el currículum autonómico de 2014, fue promulgado en el seno de un Gobierno autonómico popular a partir del Decreto 1513/2006 elaborado por la oposición, el Partido Socialista Obrero Español.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 48). Además, en el Anexo XI se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 48

*Características definitorias de los currículos autonómicos de la Región de Murcia respecto a sus Reales Decretos comparados*

<b>Elemento curricular comparado</b>	<b>Currículum autonómico de la Región de Murcia respecto a su nacional</b>	
	<b>Decreto 286/2007</b>	<b>Decreto 198/2014</b>
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a 5 premisas de elaboración propia.	Remisión a LOE y premisas de elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Asumidos del RD con ampliaciones.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos del RD excepto 2. 4 de creación propia.	Idénticos por remisión a la LOE y al RD.
<b>Introducción al área</b>	Gran parte del RD con aportaciones propias.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos del RD con variaciones y 5 creación propia.	
<b>Contenidos</b>	Asumidos todos los del RD. Numerosos ampliados y de nueva creación.	Secuenciación por cursos. Distinta numeración (1-6) y nominación (bloques Educación Plástica). Elaboración Propia.
<b>Criterios de evaluación</b>	Idénticos excepto 1 ampliado y 1 de creación propia (3 <sup>er</sup> ciclo).	Secuenciación por cursos. Asumidos del RD salvo 1.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciación por cursos. Asumidos del RD salvo 1. Numerosos de creación propia.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Omisión de <i>Anexo. Competencias básicas.</i>	<i>Bloques de contenidos. Orientaciones metodológicas</i> del área.

## 5.12. Comunidad Autónoma de Aragón

### 5.12.1. La Orden de 9 de mayo de 2007 frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

Son muchas las similitudes entre la Orden de 9 de mayo de 2007 publicada por el Departamento de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad de Aragón por la que se establece el currículo de la Educación Primaria y el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre. La Orden asume gran parte del texto del currículo nacional a la



vez que lo amplía mediante aportaciones de creación propia. Esta premisa se lleva a cabo en todos los elementos curriculares contrastados excepto en la introducción al área de Educación Artística. En esta última se realiza una ruptura con la propuesta del Gobierno Nacional al ser reelaborada en su totalidad, sin compartir apenas referencias con el Real Decreto 1513/2006.

Los principios generales son idénticos en ambos documentos por la salvedad que la comunidad autónoma añade una premisa extra por la que la “Educación Primaria, constituye, junto con la Educación secundaria obligatoria, la educación básica y tiene carácter obligatorio y gratuito” (Orden de 9 de mayo, 2007, p. 87871). Con los fines para la etapa acontece una situación similar. Junto a la asunción literal de los fines desarrollados en el texto nacional, la Orden añade que la etapa tiene como fin educar en determinados valores tales como el respeto y la igualdad de oportunidades, así como promover el desarrollo de habilidades y capacidades que permitan al alumnado seguir aprendiendo a lo largo de su vida, adquiriendo hábitos de estudio, trabajo y autonomía personal (Orden de 9 de mayo, 2007, p. 8781).

Tanto la Orden como el Real Decreto comparten los mismos objetivos de etapa. Aunque el Gobierno autonómico incorpora a su currículum la mayoría de las propuestas nacionales de un modo idéntico, debemos señalar que dos objetivos son ampliados y tres modificados (Tabla 49). Dos de estas variaciones están orientadas a la inclusión explícita de aspectos y conocimientos propios del territorio autonómico enfocados a conocer “(...) las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad Autónoma de Aragón, (...)” y “(...) con especial atención al patrimonio de la Comunidad autónoma y sus peculiaridades territoriales, demográficas y lingüísticas” (Orden 9 de mayo, 2007, p. 8782). Seguidamente, el *Anexo I. Competencias Básicas* es incorporado al currículum autonómico de un modo literal al propuesto en el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre.

Tabla 49

*Elementos curriculares comparados de la Orden de 9 de mayo de 2007 respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	9	2	0	3	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	2	7	0	0	0	5	14	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	1	5	0	0	0	2	8
		4. Interpretación y creación musical	7	2	1	0	0	3	13
	2º	3. Escucha	3	3	0	0	1	3	9
		4. Interpretación y creación musical	7	4	0	0	0	3	14
	3º	3. Escucha	4	3	0	1	0	1	9
		4. Interpretación y creación musical	11	1	0	0	0	3	15
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	7	1	0	0	0	2	10
		2º	6	2	0	0	0	1	9
		3º	7	1	0	1	0	1	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La introducción al área de Educación Artística es, como ya se ha dicho, el elemento que mayor disparidad presenta entre las normas comparadas. Ambos documentos coinciden en que percepción y expresión son los ejes vertebradores del área sobre los que se ha de desarrollar la práctica artística, tanto plástica como musical. El currículo autonómico reitera la importancia de trabajar determinados contenidos que son señas de identidad de la comunidad con el fin de asegurar la supervivencia del patrimonio cultural. Puesto que el momento social que vivimos, donde la convivencia entre culturas en un mismo territorio es un hecho, la Orden de 9 de mayo de 2007, con respecto a esta idea desarrolla:

Estos contenidos, en una sociedad concreta como la aragonesa, se nutren en primer lugar –del patrimonio propio (herencia que hay que conservar, desarrollar y modificar), pero también de un patrimonio universal que se asienta allí donde las diferencias se funden en una sola raíz común a toda la humanidad (2007, p. 8806).

El subapartado dentro de la introducción del currículum aragonés de cómo el área contribuye a desarrollar las competencias básicas es idéntico al del Real Decreto salvo por dos ampliaciones. La primera, referida a la competencia social y ciudadana y la segunda, referente a la competencia lingüística. En relación con esta última, en un momento donde parte de la sociedad aboga por el bilingüismo en las aulas, nos parece significativa la consideración realizada por la comunidad autónoma al

mencionar que “La audición y producción de piezas musicales en las que se use una lengua extranjera puede contribuir a potenciar el uso funcional de la misma, a enriquecer las relaciones sociales y a desenvolverse en contextos distintos al propio” (Orden de 9 de mayo, 2007, p. 8807).

Los nueve objetivos de área establecidos en el currículum nacional son asumidos en la Orden aragonesa, aunque la mayoría son ampliados a través de aspectos actitudinales o incidiendo en el medio a través de qué o cómo se ha de lograr el objetivo (Tabla 49). Ejemplos de ellos son: “Desarrollar una relación de autoconfianza con la producción artística personal, respetando las creaciones propias y las de los otros y sabiendo recibir y expresar críticas y opiniones” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43072), la Orden de 9 de mayo añade “(...) articulando mecanismos personales de respeto y tolerancia y resolución ajustada de las situaciones de conflicto” (2007, p. 8808). Junto a las propuestas nacionales, la comunidad elabora cinco objetivos de creación propia vinculados fuertemente a aspectos actitudinales, de educación emocional y valores, como:

3. Conocer y comprender a través de la expresión artística integrada la importancia de la propia imagen, fortaleciendo la aceptación de uno mismo, y desarrollar la coherencia interna requerida para resolver situaciones de ansiedad generadas por la manipulación que ejercen la sociedad de consumo y los estereotipos sociales (Orden de 9 de mayo, 2007, p. 8808).

Las dos normas comparadas comparten estructura, nominación y numeración de los bloques de contenidos, así como todas las propuestas de Educación Musical, aunque algunos de los presentes en el documento nacional son ampliados por las autoridades autonómicas (Tabla 49). El currículum aragonés establece pocos contenidos de elaboración propia. Entre ellos figuran referencias al conocimiento del folclore propio, así como un contenido desarrollado en los tres ciclos destinado a la “participación en juegos, festivales, fiestas escolares, etc., con creación, preparación y aportación de elementos artísticos en el centro escolar: cabezudos, mascaradas, títeres, canciones, danzas, etc.” (2º ciclo, 4. *Interpretación y Creación Musical*) (Orden 9 de mayo, 2007, p. 8812). Este contenido insta al profesorado de música a destinar parte de sus horas lectivas a la preparación de actuaciones escolares.

Los nuevos contenidos enunciados por el Gobierno autonómico no generan un desequilibrio a favor de un mayor protagonismo de una o varias disciplinas

musicales, sino que mantienen una tendencia similar a la del Real Decreto 1513/2006. En cuanto a las ampliaciones realizadas por parte de la comunidad autónoma, estas otorgan un mayor alcance a los contenidos especialmente a través de la inclusión o la especificación de determinadas actitudes y valores que completan los contenidos conceptuales y procedimentales, al igual que ocurre en los objetivos del área de Educación Artística.

Los criterios de evaluación junto a sus reseñas formulados en el currículum nacional se asumen literalmente en la Orden de 9 de mayo, excepto por alguna pequeña modificación que no genera grandes cambios significativos en los mismos (Tabla 49). El documento autonómico incluye un total de cuatro criterios de nueva creación: uno común a los tres ciclos, relacionado con las normas de convivencia y el trabajo en grupo y otro para el primer ciclo, vinculado a la evaluación de los contenidos relacionados con el aprendizaje de los aspectos propios de la comunidad autónoma. El hecho de que este último criterio solo se formule en el primer ciclo contrasta con los contenidos, al haberse establecido propuestas relacionados con las manifestaciones culturales propias tanto en el segundo como en el tercer ciclo con regularidad.

Finalmente, a diferencia del Real Decreto, el currículum autonómico desarrolla un apartado de creación propia bajo la nominación de *Orientaciones Didácticas*. En estas se enuncian los diferentes aspectos imprescindibles para el desarrollo efectivo del área en las aulas. Entre ellos, la motivación inicial en pro de una “tarea final que pueda ser compartida con los otros” o “el entono sonoro visual y gestual es básico para el desarrollo de la percepción, que está en el origen de todo trabajo artístico” (Orden 9 de mayo, 2007, p. 8813). Incide también en mantener vivos determinados hábitos de trabajo que se han de iniciar en el primer ciclo y mantener a lo largo de la etapa “como el respeto del silencio, el esfuerzo en el trabajo desarrollado, el cuidado de los materiales, el respeto a las normas, etc.” (Orden 9 de mayo, 2007, p. 8813).

Por otro lado, el juego, la improvisación y la fiesta forman parte de los recursos para el aprendizaje del área. La comunidad autónoma recomienda realizar diferentes tipos de agrupaciones en función de la actividad. Las orientaciones no solo están ligadas a cómo el profesorado ha de proceder en su actividad de aula, sino también en cómo debe actuar en el centro educativo. Así pues, la Orden 9 de mayo (2007, p. 8814)

desarrolla que el docente “no podrá adoptar una actitud pasiva en el centro, ni en el claustro de profesores, ni a la hora de la práctica docente cotidiana, ya que se trata de transmitir y hacer partícipe del hecho artístico”.

### **5.12.2. La Orden de 16 de junio de 2014 frente al Real Decreto 126/2014 28 de febrero**

Son muchas las semejanzas presentes entre la Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón y el Real Decreto 126/2014, su respectivo nacional a partir del cual se elaboró este primero. El currículo autonómico incorpora elementos curriculares de igual modo que la norma nacional a pesar de la libertad legislativa reconocida para el desarrollo de algunos de ellos.

El currículo aragonés enuncia los mismos principios generales que los desarrollados en el Real Decreto añadiendo, a su vez, dos premisas de creación autonómica. Primeramente, la Orden determina que la estructura de la Educación Básica está constituida por la Educación Primaria, Secundaria y Formación Profesional Básica. Seguidamente, indica que durante la etapa se “fomentará la interrelación de los elementos del currículo del área y el trabajo interdisciplinar” (Orden de 16 de junio, 2014, p. 19291). Al igual que el nacional, el currículum autonómico no contempla los fines perseguidos con la Educación Primaria.

Los objetivos generales para la etapa son idénticos en ambas normas salvo por el referido al aprendizaje de la lengua castellana y la cooficial si la hubiera, el cual aparece brevemente reducido (Tabla 50). Sorprende que la comunidad autónoma solo haga referencia al aprendizaje de la lengua española en este documento, obviando lo que en su currículo antecesor estableció por el que se debía conocer y utilizar junto con el castellano “(...) las lenguas y modalidades lingüísticas propias de la Comunidad autónoma de Aragón” (Orden de 9 de mayo, 2007, p. 8782).

Tabla 50

Elementos curriculares comparados de la Orden de 16 de junio de 2007 respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*					Total	NC			
		C	A	R	M	E			N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	13	0	1	0	0	0	14			
<b>Obj. Área</b>	Etapa						14	14	X		
<b>Contenidos</b>	Cursos	1º	1. Escucha					9	9	X	
			2. Interpretación					9	9	X	
			3. Danza					7	7	X	
		2º	1. Escucha					10	10	X	
			2. Interpretación					10	10	X	
			3. Danza					7	7	X	
		3º	1. Escucha					10	10	X	
			2. Interpretación					11	11	X	
			3. Danza					6	6	X	
		4º	1. Escucha					10	10	X	
			2. Interpretación					11	11	X	
			3. Danza					7	7	X	
		5º	1. Escucha					9	9	X	
			2. Interpretación					12	12	X	
			3. Danza					7	7	X	
		6º	1. Escucha					10	10	X	
			2. Interpretación					12	12	X	
			3. Danza					6	6	X	
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1º	1. Escucha					3	3	X	
			2. Interpretación					3	3	X	
			3. Danza					1	1	X	
		2º	1. Escucha					3	3	X	
			2. Interpretación					3	3	X	
			3. Danza					1	1	X	
		3º	1. Escucha					3	3	X	
			2. Interpretación					3	3	X	
			3. Danza					1	1	X	
		4º	1. Escucha					3	3	X	
			2. Interpretación					3	3	X	
			3. Danza					1	1	X	
		5º	1. Escucha					3	3	X	
			2. Interpretación					3	3	X	
			3. Danza					1	1	X	
		6º	1. Escucha	3	0	0	0	0	0	3	
			2. Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
			3. Danza	1	0	0	0	0	0	1	
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	1º	1. Escucha					4	4	X	
			2. Interpretación					8	8	X	
			3. Danza					5	5	X	
		2º	1. Escucha					4	4	X	
			2. Interpretación					8	8	X	
			3. Danza					5	5	X	
		3º	1. Escucha					4	4	X	
			2. Interpretación					8	8	X	
			3. Danza					5	5	X	

	1. Escucha							5	5	X
4°	2. Interpretación							8	8	X
	3. Danza							5	5	X
	1. Escucha							5	5	X
5°	2. Interpretación							8	8	X
	3. Danza							5	5	X
	1. Escucha	3	2	0	0	0	0	5		
6°	2. Interpretación	1	7	0	0	0	0	8		
	3. Danza	0	5	0	0	0	0	5		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Como elemento novedoso y de creación autonómica propia, la Orden de 9 de mayo presenta un anexo tras la parte dispositiva bajo la nominación de *Orientaciones metodológicas para la etapa*. En él se indica que tras la diversidad de metodologías distintas que existen hoy para afrontar la práctica educativa “son las metodologías activas, aquellas que promueven una mayor participación e implicación del alumnado, las que generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y las que facilitan la transferencia de los saberes adquiridos a contextos más heterogéneos” (Orden de 16 de junio, 2014, p. 19306). Este anexo, que realiza remisiones a distintos documentos legales, determina finalmente que se ha de encontrar una metodología que se adecúe a la finalidad, al alumnado, al currículo, al contexto y a las nuevas necesidades sociales (Orden de 16 de junio, 2014, p. 19307).

Dentro del área de Educación Artística, la introducción autonómica difiere de la presentada en el Real Decreto 126/2014. El currículum aragonés, tras mencionar que el área engloba a Educación Plástica y Educación Musical, justifica la estructura de los bloques de contenidos propuesta. Coincide con el currículum nacional en destinar tres bloques para cada uno de los lenguajes artísticos que si bien “estando relacionados entre sí, mantienen ciertas diferencias con el resto. No obstante, en su desarrollo metodológico el docente podrá abordar de manera conjunta los diferentes bloques” (Orden de 16 de junio, 2014, p. 20123).

Seguidamente, el currículum aragonés incluye un apartado de cómo el área contribuye al desarrollo de las competencias básicas que no está recogido en el nacional comparado. Por lo que respecta a los objetivos de área, a diferencia del currículum nacional que no los establece, la Orden de 16 de junio de 2014 propone un total de catorce objetivos para el área, respondiendo todos ellos a la categoría de nueva creación. Sorprende y es verdaderamente significativo el hecho de que la

comunidad autónoma proceda a establecer los mismos objetivos que previamente fueron desarrollados en su currículo autonómico anterior (Orden de 9 de mayo de 2007) con la excepción de alguna pequeña modificación sin importancia (Tabla 50).

La Orden de 16 de junio de 2014 incluye una serie de *Orientaciones Metodológicas* orientadas al área de Educación Artística. En ellas se promueve la importancia de la creación de producciones artísticas, emplear el cuerpo, las Tics, las experiencias y las vivencias previas del alumnado como recurso, la planificación de proyectos globales en interacción con otras áreas, la permanente intervención y desarrollo de la psicomotricidad, el disfrute con las manifestaciones artísticas, la estimulación de las inteligencias múltiples, desde una dimensión práctica y procedimental que favorece la interacción entre alumnado, profesorado y familias (Orden 16 de junio, 2007).

Los contenidos son desarrollados bajo los mismos seis bloques temáticos que determina el currículo nacional, pero al ser competencia autonómica la creación de los contenidos propiamente dichos se secuencian por cursos. Cada bloque de contenidos por curso aparece recogido en una tabla donde se vinculan a su vez las competencias básicas que contribuyen a desarrollar, así como a los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje evaluables y las competencias clave asociadas a cada estándar de aprendizaje. Los contenidos aragoneses se caracterizan por ser formulados con un carácter abierto y con un bajo grado de concreción.

No existe una mayor presencia de contenidos orientados a una u otra disciplina musical, sino que se realiza un reparto relativamente equitativo de los mismos (Tabla 50) (Figura 24). Debemos señalar que en el primer curso se incluye la percusión corporal como un medio para la iniciación de la práctica instrumental. En el segundo curso se ha de proceder a la “Utilización correcta de los instrumentos de pequeña percusión: parche, madera y metal” (2. *La interpretación musical*) (Orden 16 de junio, 2014, p. 20143), mientras que en el mismo bloque del tercer curso se establece la “Iniciación en el conocimiento, cuidado y práctica instrumental de la flauta dulce” (Orden 16 de junio, 2014, p. 20151). Estas propuestas se formulan de manera aislada no existiendo una continuidad de ellas en cuarto, quinto y sexto curso, los cuales no incluyen en ningún caso referencias a la tipología de instrumento a emplear. A su vez, también se establecen contenidos que favorecen el conocimiento del folclore y las manifestaciones artísticas aragonesas.



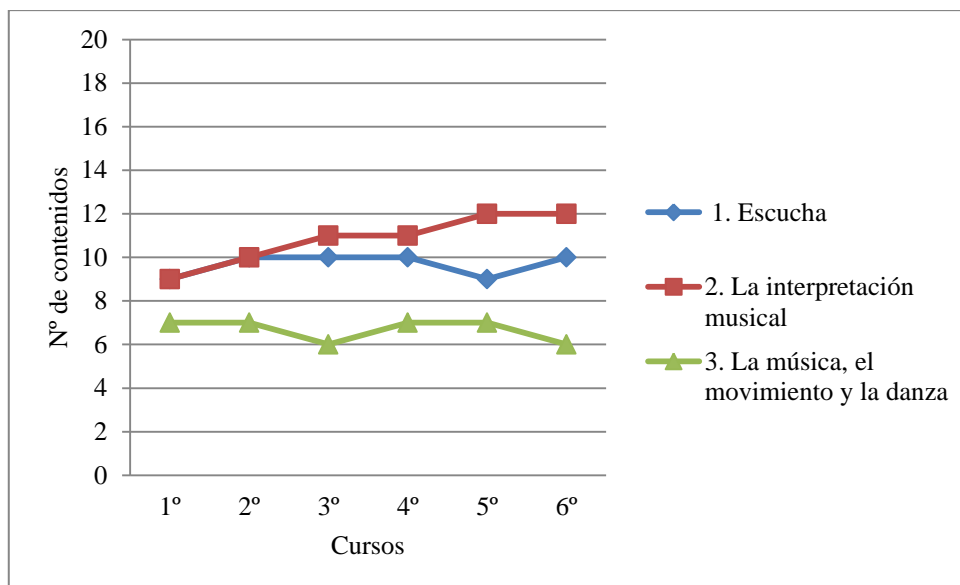


Figura 24. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos de la Orden de 16 de junio de 2014.

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se concretan por cursos. Los formulados para el sexto curso coinciden con los del Real Decreto, mientras que los desarrollados para el resto de niveles educativos que conforman la Educación Primaria son de nueva creación autonómica (Tabla 50). Por otro lado, el currículo aragonés asume los estándares de aprendizaje evaluables para sexto curso del Real Decreto 126/2015 y los amplía. Esta decisión autonómica permite que los elementos destinados a la evaluación se ajusten y den una mejor respuesta a los contenidos desarrollados en los distintos bloques y cursos dentro del área de Educación Artística.

### 5.12.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Aragón

Del análisis comparativo de los currículos de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Aragón publicados hasta la fecha respecto a sus currículos autonómicos correspondientes se extrae que existe una tendencia a mantener un grado alto de semejanza entre ellos. Así pues, tanto la Orden de 9 de mayo de 2007 como la Orden de 16 de junio de 2014 publicados en el Boletín Oficial de Aragón muestran un alto paralelismo con los documentos estatales comparados. Esta similitud se debe a que los currículos autonómicos asumen en gran medida el texto propuesto en cada una de las normas nacionales y a su vez que

realizan determinadas variaciones de diversa índole adaptando la prescripción gubernamental a las necesidades educativas de dicho territorio autonómico.

Las semejanzas en los elementos analizados de la parte dispositiva son bastante similares en uno y otro documento. Ambos currículos autonómicos asumen literalmente todos los principios generales para la etapa fijados en las normas nacionales, al mismo tiempo que son completados con premisas de elaboración propia. Por otra parte, los fines recogidos en la Orden 9 de mayo de 2007 coinciden con los del Real Decreto 1513/2006 y se amplían brevemente, al igual que los principios. En cambio, el currículum aragonés de 2016 coincide con su nacional en no desarrollarlos. Dentro de este fragmento, ambos currículos autonómicos incorporan los objetivos generales de etapa desarrollados en uno y otro Real Decreto excepto por la salvedad de que la Orden de 2007 introduce variaciones en cinco de ellos y, a su vez, la de 2014 solo lo hace en uno mediante una breve reducción. Dentro del área de Educación Artística, los dos documentos autonómicos coinciden entre sí en reelaborar una introducción propia sin guardar semejanza alguna con las desarrolladas en los respectivos currículos nacionales comparados. En cambio, sí son significativas las diferencias en las decisiones curriculares tomadas por parte del Gobierno autonómico en relación con los objetivos de área en uno y otro documento. La Orden de 9 de mayo asume los objetivos establecidos en el Real Decreto 1513/2006 (con variaciones). A su vez, incorpora cinco de elaboración propia. En cambio, la norma aragonesa de 2014 se contrapone al Real Decreto 126/2014 al desarrollar los objetivos de área, elemento que no es contemplado en este último. Debe destacarse la existencia de una gran analogía entre los objetivos desarrollados en uno y otro currículum autonómico.

Los dos documentos aragoneses respetan tanto la numeración como la nominación de los bloques de contenidos de Educación Musical tal y como los presentan sus respectivos nacionales. Asimismo, en ninguno de los textos se da una mayor presencia de los contenidos de una determinada disciplina musical frente a otra. En ambos casos, también coinciden en incluir propuestas destinadas a promover el conocimiento de las manifestaciones musicales y del folclore propio de la comunidad autónoma de Aragón. En cuanto a diferencias, la Orden de 2007 no hace explícito en ningún caso el tipo de instrumento a emplear para la práctica instrumental, a diferencia de la Orden de 16 de junio de 2014. Mientras que los contenidos del

primer currículum aragonés surgen a partir del Real Decreto 1513/2006, en el segundo todos responden a la categoría de creación propia por parte de las autoridades aragonesas al no existir una relación de contenidos relacionados con el área previamente establecidos por el Gobierno Nacional.

Por último, la comunidad autónoma asume en sus currículos propios todos los criterios de evaluación, así como los estándares de aprendizajes evaluables desarrollados en los respectivos documentos estatales comparados. Para el currículum aragonés de 2007 se introducen, junto a las propuestas del Real Decreto 1513/2006, cuatro de creación propia a lo largo de los tres ciclos. En el caso de la Orden de 16 de junio, documento que secuencia tanto los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje evaluables por cursos, presenta para sexto curso las propuestas nacionales desarrolladas en el Real Decreto 126/2014, de manera idéntica en el caso de los criterios de evaluación y con ampliaciones en un gran número de estándares de aprendizaje evaluables.

Para concluir, es necesario señalar la existencia de una clara tendencia por parte del Gobierno autonómico aragonés a mantener un grado de analogía elevado entre sus currículos de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria y las prescripciones nacionales contempladas en los Reales Decretos comparados. El grado de semejanza es relativamente similar en una y otra norma autonómica. Encontramos un paralelismo entre el partido político que rige la presidencia autonómica de Aragón en el momento de la promulgación de una y otra Orden con el partido político con mayoría en el Congreso cuando se promulgan los Reales Decretos. Tanto la Orden 9 de mayo de 2007 como el Real Decreto 1513/2006 son publicados bajo un Gobierno Nacional y autonómico afín al Partido Socialista Obrero Español. A diferencia de los primeros, la Orden de 16 de junio de 2014 y su respectivo currículum nacional, el Real Decreto 126/2014, que son promulgados durante gobiernos populares.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 51). Además, en el Anexo XII se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 51

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Aragón respecto a sus Reales Decretos comparado*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Aragón respecto a su nacional	
	Orden de 9 de mayo de 2007	Orden de 16 de junio de 2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a un principio de elaboración propia.	Idénticos junto a dos principios de elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Asumidos del RD y ampliados.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos del RD. 5 con variaciones.	Idénticos salvo por 1 reducido.
<b>Introducción al área</b>	Elaboración propia.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos del RD con ampliaciones junto a 5 de elaboración propia.	Elaboración propia.
<b>Contenidos</b>	Misma nominación y estructura de bloques al RD. Asumidos del RD (salvo 1). Contenidos de creación propia.	Misma estructura de bloques. Secuenciación por cursos. Elaboración propia.
<b>Criterios de evaluación</b>	Idénticos junto a cuatro de elaboración propia.	Secuenciación por cursos. Los del 6º curso ídem al RD.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciación por cursos. Los del 6º curso asumidos del RD, algunos ampliados.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Idéntico <i>Anexo. Competencias Básicas.</i>	<i>Orientaciones metodológicas para la etapa.</i> Contribución del área de Educación Artística al desarrollo de las competencias básicas. <i>Orientaciones metodológicas para el área.</i>

### 5.13. Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha

#### 5.13.1. El Decreto 68/2007 de 29 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

El Decreto 68/2007, de 29 de mayo, que establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla-La Mancha asume en gran medida el texto presentado en el Real Decreto 1513/2006. A pesar de esta premisa que *a priori* genera un grado de similitud elevado entre ambos documentos, la diferente configuración de las áreas disciplinares realizada por la comunidad autónoma, la reelaboración del anexo a las competencias básicas y un bloque de contenidos de creación autonómica para el tercer ciclo dentro del área de Educación Artística,

contribuye a debilitar dicho paralelismo inicial, arrojando finalmente un grado de disimilitud significativo entre sí.

En la parte dispositiva de las normas se observa como el Decreto asume tanto los fines de la Educación Primaria como los principios generales formulados en el currículo nacional. Asimismo, la comunidad autónoma completa estos últimos mediante el establecimiento de cinco de creación propia. Las nuevas premisas manchegas inciden en el carácter instrumental con el que han de contar las áreas de conocimiento desarrolladas en el documento, la importancia de las necesidades específicas del alumnado, así como la coordinación entre las diferentes etapas que constituyen la educación básica y, por último, se señala la posibilidad que el claustro, de acuerdo a la ley vigente, cuenta para poder realizar planes de innovación en el centro (Decreto 68/2007, 2007).

Seguidamente, el currículum de Castilla-La Mancha y el Real Decreto 1513/2006 comparten los mismos objetivos de etapa, aunque en el autonómico gran parte de ellos son ampliados dotándoles de un mayor nivel de concreción (Tabla 52). A su vez, el Gobierno manchego incluye uno de elaboración propia por el que al finalizar la etapa el niño debe ser capaz de: “Plantear soluciones a problemas y necesidades de la vida diaria mediante su identificación, planificación y búsqueda de alternativas constructivas y creativas, utilizando fuentes de información, conocimientos adquiridos, recursos materiales y la colaboración de otras personas” (Decreto 68/2007, 2007, p. 14760).

Tabla 52

*Elementos curriculares comparados del Decreto 68/2007 de 29 de mayo respecto del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	7	6	0	1	0	1	15		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	0	0	4	2	3	1	7		
<b>Contenidos</b>	1º	Ciclos	Comprensión del sonido y del lenguaje musical	1	4	0	0	1	1	6
			Interpretación y creación musical	3	6	0	1	0	3	13
	2º	Ciclos	Comprensión del sonido y del lenguaje musical	3	4	0	0	0	1	8
			Interpretación y creación musical	10	1	0	0	0	3	14

		2. Audición, interpretación y creación musical								
Criterios de evaluación	Ciclos	3º	Com.**	6	2	0	0	0	3	10
			Inter.	9	2	0	1	0	2	14
			3.Construcción de un proyecto artístico	0	0	0	0	0	9	9
		1º		4	3	0	1	0	3	11
		2º		6	2	0	0	0	3	11
		3º		6	1	0	1	1	0	8

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Castilla-La Mancha desarrolla los contenidos dentro del *bloque 2. Audición, interpretación y creación musical* en dos subgrupos: *Comprensión del sonido y del lenguaje musical* e *Interpretación y creación musical*. El tercer ciclo incluye un bloque de elaboración propia autónoma no contemplado en los dos primeros ciclos: *3. Construcción de un proyecto artístico*.

Las diferencias entre las normas comparadas se acentúan en el *Anexo. Competencias básicas*. Dicho apartado aparece en la norma autonómica bajo el título de *Competencias básicas al término de la Educación Primaria*. En él, apenas existen referencias o fragmentos contenidos en la norma nacional. En este anexo, el Gobierno de Castilla-La Mancha destaca el papel que tienen las competencias en la etapa, importancia que hasta entonces había sido otorgada a los objetivos. A su vez, el anexo se caracteriza por un alto grado de concreción y una gran orientación hacia la práctica docente. También incluye una novena competencia no recogida en el Real Decreto: *Competencia emocional*.

Sin duda, el *Anexo II. Áreas de la educación primaria* del currículo autonómico es donde se produce una ruptura absoluta con el modo de configurar las áreas de acuerdo a la propuesta nacional. El currículum autonómico divide las áreas en dos grandes grupos: áreas para la comprensión y la relación con el mundo y para la comunicación y la expresión, es decir, “un ámbito de áreas cuyo contenido acerca al alumnado al conocimiento del mundo que le rodea y un segundo bloque que desarrolla todos los mecanismos de interacción con ese mundo a través de la expresión y la comunicación” (Decreto 68/2007, 2007, p. 14767). La Educación Artística forma parte del segundo conjunto.

De esta nueva configuración surgen dos diferencias entre los documentos comparados: una introducción conjunta con otras áreas realizada por la comunidad a diferencia de la propia para Educación Artística del Real Decreto y, derivado de esta primera, la no incorporación del apartado de cómo el área contribuye al desarrollo de las competencias básicas, que sí se presenta en el documento nacional. La

introducción autonómica engloba a Educación Artística, Educación Física y a las áreas relacionadas con el aprendizaje de lenguas. La justificación de esta unión radica en que todas ellas “facilitan la comunicación del alumnado consigo mismo y con los demás a través del uso de los códigos verbal, visual, corporal, musical y plástico” (Decreto 68/2007, 2007, p. 14783).

En la introducción a las *áreas para la comunicación y la expresión* en el currículo autonómico se hace mención explícita a la Educación Artística y se enumeran los objetivos generales a los que contribuye a desarrollar. Seguidamente, se señala la nueva estructura de los bloques de contenidos, los cuales no guardan relación ni con su nominación, ni en cuanto a número con la propuesta nacional. Se establece un bloque para los contenidos de Educación Plástica (*1. Observación, expresión y creación plástica*), otro para la Educación Musical (*2. Audición, interpretación y creación musical*) y solo en el tercer ciclo se añade un bloque extra que involucra a ambos lenguajes (*3. Construcción de un proyecto artístico*).

A pesar del nuevo modo de hacer del Gobierno manchego, su currículum asume objetivos, contenidos y criterios de evaluación desarrollados en su respectivo nacional (Tabla 52). De los nueve objetivos del área del Real Decreto 1513/2006, la comunidad incorpora seis de ellos con pequeñas omisiones y modificaciones lingüísticas y, en ningún caso, los incluye literalmente (Tabla 52). A su vez, añade un objetivo de elaboración propia: “Desarrollar y disfrutar con la producción artística personal o colectiva como manifestación de la capacidad propia o de grupo; así como realizar y aceptar las críticas a los productos propios y a los de otros” (Decreto 68/2007, 2007, p. 14785).

A pesar de la nueva estructura de bloques abordada por la comunidad autónoma, el bloque *2. Audición, interpretación y creación musical* realiza una subdivisión del mismo: *Comprensión del sonido y del lenguaje musical* e *Interpretación y creación musical*. Estos subapartados se relacionan con los bloques tres y cuatro del currículo nacional, respectivamente. Estas semejanzas se hacen más latentes al analizar los contenidos en sí mismos, análisis que da como resultado que el currículo autonómico incorpore todos los contenidos del Real Decreto. Solamente un contenido del primer ciclo del bloque *3. Escucha* no ha sido asumido por la norma manchega (Tabla 52).

El Decreto amplía gran parte de los contenidos tomados del Real Decreto y concreta los aspectos a conocer sobre todo en el primer ciclo, mientras que en el segundo y tercero se mantienen con más frecuencia de un modo literal. También se procede en ocasiones a unificar dos e incluso tres contenidos del Real Decreto en uno solo autonómico. A pesar de esta acción, tras su lectura y la separación por signos de puntualización se perciben como contenidos diferenciados<sup>37</sup>. En líneas generales, no se observa que el currículum manchego otorgue de una mayor presencia a contenidos vinculados a una determinada disciplina musical concreta frente a otras, aunque sí que realiza una apuesta mayor por aquellos relacionados con la interpretación y la creación.

Todos los ciclos tienen contenidos de nueva creación autonómica no recogidos en el Real Decreto 1513/2006. Varias de las aportaciones autonómicas coinciden en los tres ciclos, aumentando progresivamente la dificultad del mismo. Estos contenidos se orientan a la escucha, el uso de las Tics, la construcción de instrumentos, la creación a través de vivencias y emociones o la grafía convencional. De las tres referencias al conocimiento del folclore manchego (una en el segundo y dos en el tercer ciclo), una responde a la categoría de contenido de elaboración propia: “La escucha de espacios naturales y artificiales. Paisajes sonoros de los distintos entornos de Castilla-La Mancha” (3<sup>er</sup> curso, 2. *Audición, interpretación y creación musical*) (Decreto 68/2007, 2007, p. 14788).

Debemos dedicar unas líneas al bloque 3. *Construcción de un proyecto artístico* de creación íntegra por parte de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, establecido solo para el tercer ciclo. La decisión de incluir en su currículum un bloque específico orientado a la elaboración de un proyecto supone la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos a lo largo de la etapa. En ningún caso, se menciona una orientación plástica o musical, sino que los contenidos son enunciados de manera genérica. Algunas de las propuestas que conforman el bloque son, entre otras: “Selección del tema y los materiales según las necesidades y posibilidades”, “Aplicación de estrategias creativas en la composición” o “Comunicación oral o escrita” (3<sup>er</sup> ciclo, 3. *Construcción de un proyecto artístico*) (Decreto 68/2007, 2007, p. 14789).

---

<sup>37</sup> En el análisis cuantitativo estos son cuantificados tomando como referencia el texto nacional.



Por último, los criterios de evaluación de la norma autonómica coinciden con los nacionales en ir acompañados de una breve reseña. A su vez, la comunidad autónoma añade una mención al número del objetivo de área al que se vincula dicho criterio. Salvo uno para el tercer ciclo, el Decreto incorpora todas las propuestas por la norma nacional y las asume literalmente en un número elevado de ocasiones (Tabla 52). A su vez, en el primer y segundo ciclo figuran tres criterios de creación propia autonómica ligados al uso de las Tics, el conocimiento del patrimonio artístico y la descripción de las características de las profesiones artísticas (Decreto 68/2007, 2007). En contraposición, a pesar de la inclusión del bloque destinado a la elaboración de un proyecto, en el tercer ciclo el número de criterios es inferior al fijado por el Real Decreto para dicho ciclo, además, no enuncia ninguno de elaboración propia y omite uno de los nacionales.

### **5.13.2. El Decreto 54/2014 de 10 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El Decreto 54/2014, de 10 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, que recoge las enseñanzas mínimas para el marco nacional presentan en sí un grado de similitud elevado en relación con los elementos comparados. Entre las similitudes figura la asimilación por parte de la comunidad de los principios generales, objetivos generales de etapa, la introducción al área de Educación Artística, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para la misma, así como la no inclusión de los fines y los objetivos del área, al igual que el Real Decreto. A su vez, la comunidad autónoma modifica y amplía algunos de estos elementos en favor de una adaptación a sus exigencias y necesidades propias.

El documento manchego comparte con la norma nacional los principios generales propuestos para la Educación Primaria y a su vez añade siete postulados más. Las nuevas premisas se orientan a la organización y desarrollo del currículo, la necesidad de abordar la enseñanza a través de un enfoque del aprendizaje por competencias, la importancia de la atención a la diversidad, la coordinación entre el profesorado de las distintas etapas, el carácter global e integrador de las áreas, así como garantizar la adopción de medidas destinada a promocionar la actividad física y la dieta

equilibrada (Decreto 54/2014, 2014). También para el desarrollo del currículo, los centros han de abordar el tratamiento transversal o específico de:

La comprensión lectora y hábitos de lectura, expresión oral y escrita, comunicación audiovisual, tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC), emprendimiento, actividad física, educación vial, educación cívica y constitucional, y valores relativos a la libertad, justicia, paz e igualdad (Decreto 54/2014, 2014, p. 18500).

Ambas normas comparadas coinciden en no destinar un apartado específico a desarrollar la finalidad de la etapa al hacerse explícita en los principios generales. En cuanto a los objetivos generales para la Educación Primaria, el currículo autonómico asume literalmente todos y cada uno de los propuestos por el nacional, salvo por la omisión al aprendizaje de la lengua cooficial al no darse esta realidad en Castilla-La Mancha (Tabla 53). La comunidad no incluye anexos en la parte dispositiva del documento.

Tabla 53

*Elementos curriculares comparados del Decreto 54/2014 de 10 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	13	0	1	0	0	0	14		
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X	
<b>Contenidos</b>	Cursos	1º	4. Escucha				4	4	X	
			5. Interpretación				11	11	X	
			6. Danza				3	3	X	
		2º	4. Escucha				3	3	X	
			5. Interpretación				10	10	X	
			6. Danza				3	3	X	
	3º	4. Escucha				8	8	X		
		5. Interpretación				11	11	X		
		6. Danza				3	3	X		
	4º	4. Escucha				7	7	X		
		5. Interpretación				10	10	X		
		6. Danza				3	3	X		
		5º	4. Escucha				7	7	X	
			5. Interpretación				12	12	X	
			6. Danza				4	4	X	
	6º	4. Escucha				7	7	X		
		5. Interpretación				11	11	X		
		6. Danza				4	4	X		
	<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1º	4. Escucha				3	3	X
				5. Interpretación				4	4	X
				6. Danza				1	1	X
			2º	4. Escucha				3	3	X
				5. Interpretación				4	4	X
				6. Danza				1	1	X

Estándares de aprendizaje	Etapa							4	4	X	
		3°	4. Escucha					4	4	X	
			5. Interpretación					4	4	X	
			6. Danza					1	1	X	
			4. Escucha					4	4	X	
		4°	5. Interpretación					4	4	X	
			6. Danza					1	1	X	
			4. Escucha					4	4	X	
		5°	5. Interpretación					4	4	X	
			6. Danza					1	1	X	
			4. Escucha	1**	0	1	1	0	0	4	
		6°	5. Interpretación	3**	0	0	0	0	0	4	
			6. Danza	1	0	0	0	0	0	1	
			4. Escucha							4	X
		1°	5. Interpretación							6	X
			6. Danza							5	X
			4. Escucha							5	X
		2°	5. Interpretación							6	X
			6. Danza							5	X
			4. Escucha							6	X
		3°	5. Interpretación							7	X
			6. Danza							5	X
			4. Escucha							6	X
		4°	5. Interpretación							7	X
	6. Danza							5	X		
	4. Escucha							6	X		
5°	5. Interpretación							8	X		
	6. Danza							5	X		
	4. Escucha	3	0	2	0	0	1	6			
6°	5. Interpretación	4	1	1	1	1	1	8			
	6. Danza	4	1	0	0	0	0	5			

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*El currículum manchego agrupa en dos autonómicos varios criterios de evaluación tomados literalmente del Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero.

La introducción al área de Educación Artística autonómica es mucho más amplia que la ofrecida por el Real Decreto. Junto con la inclusión absoluta de todo el texto nacional, el currículum manchego destaca la contribución que tanto el lenguaje plástico como el musical realizan al desarrollo integral del alumnado: “En este sentido, la Educación Musical promueve una serie de valores educativos que son necesarios para el desarrollo de las dimensiones cognitivas psicomotrices y afectivas” (Decreto 54/2014, 2014, p. 18773). Así pues, en este fragmento la comunidad realiza una ruptura de ambos lenguajes artísticos que se hace más latente en las *Orientaciones metodológicas*.

Las *Orientaciones metodológicas*, novedad aportada por el currículo autonómico, se enuncian para Educación Plástica y Educación Musical distintamente. No solo se

muestra un carácter divisorio entre los dos lenguajes artísticos que conforman la Educación Artística, sino que a su vez se desarrollan más elementos para el lenguaje plástico que para el musical. En las orientaciones para Educación Plástica se incluyen directrices metodológicas, principios que guían la práctica docente, beneficios del trabajo por proyectos y el uso de las Tics, referencias a los bloques de contenidos y al proceso creativo. Al contrario, las orientaciones para la Educación Musical responden a unas nociones que podrían estar dirigidas a cualquier área desarrollada en este currículo, debido a las pocas referencias y terminología musical empleadas.

En cuanto a los elementos del área de Educación Artística, al igual que lo hace el Real Decreto 126/2014, el currículum autonómico no formula los objetivos para el área (Tabla 53). Seguidamente, los contenidos son secuenciados por cursos y bloques temáticos cuya nominación coincide con la del documento nacional, aunque para su enumeración se procede de uno a seis. Dicho elemento se agrupa y categoriza por tablas conjuntamente a los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Los contenidos del currículo autonómico se caracterizan por seguir una estructura cíclica combinada con propuestas nuevas en los cursos superiores, siendo ligeramente mayor el número de contenidos en los últimos cursos de la etapa (tabla 53) (Figura 25). Muestra de ello es el contenido del bloque 5. *Interpretación musical* referido al lenguaje musical: “Lenguaje musical básico: pentagrama, clave de sol, notas, figuras y sus silencios. Grafías no convencionales” (1<sup>er</sup> curso), “Lenguaje musical convencional: pentagrama, clave de sol, notas, figuras y sus silencios, tempo, ritmo compás (binario y ternario), signos de prolongación (calderón), escala (diatónica y pentatónica” (3<sup>er</sup> curso) y “Lenguaje musical avanzado: alteraciones (sostenido, bemol, becuadro), tonalidad, modalidad, grupos irregulares, notas de adorno, acordes básicos” (5<sup>o</sup> curso) (Decreto 54/2014, 2014, pp. 18780, 18792 y 18804).

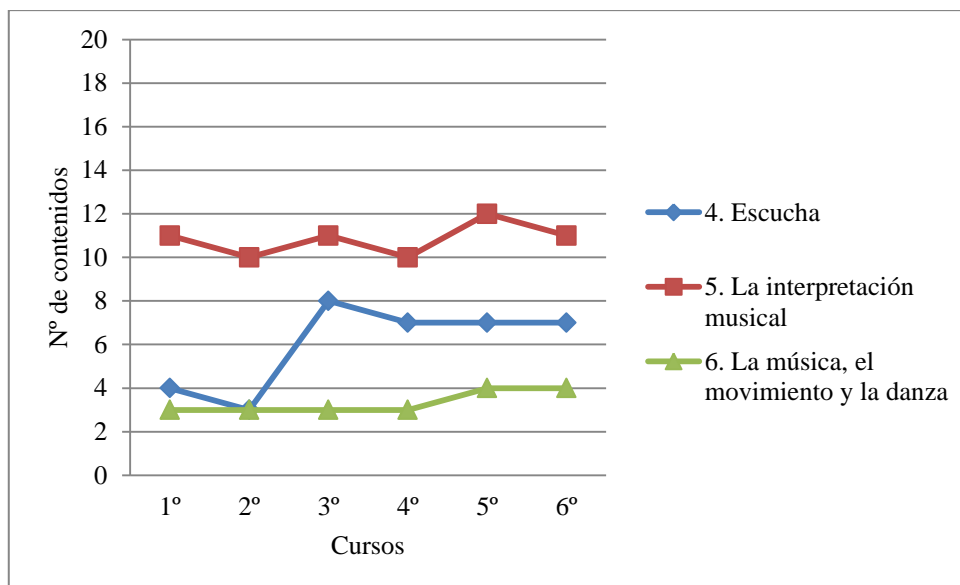


Figura 25. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 54/2014 de 10 de julio.

La propuesta del currículo autonómico dota a la Educación Musical de un carácter técnico y tradicional a través de una presencia significativa de contenidos vinculados al aprendizaje del lenguaje musical y a conceptos propios de esta disciplina, frente a otras propuestas que pudieran promover el desarrollo estético, la expresividad o la espontaneidad, entre otros aspectos. En cuanto a la práctica instrumental, se establece para el tercer curso la “Interpretación de piezas instrumentales con flauta dulce (iniciación)” (5. *Interpretación musical*) (Decreto 54/2014, 2014, p. 18792), e introduce en quinto los de pequeña percusión y placas. Durante el último ciclo, junto a la práctica instrumental se trabaja la técnica, tanto de la flauta como el uso de las baquetas y la correcta producción sonora en los instrumentos de placas. Por último, solo se destinan dos propuestas al conocimiento del folclore propio de la comunidad autónoma a lo largo de toda la etapa vinculadas a la danza.

El Gobierno manchego asume para su norma todos los criterios de evaluación a partir de la propuesta nacional y todos los estándares de aprendizaje evaluables salvo uno (Tabla 53). A su vez, aquí, se concretan en seis cursos, coincidiendo los de la norma nacional con los formulados para el sexto curso del documento autonómico. Los criterios no sufren variaciones en cuanto a contenido excepto porque en dos de ellos el currículo manchego procede a fragmentarlos en dos criterios. Por otro lado, los estándares sufren un mayor número de alteraciones al ser ampliados, reducidos o

modificados en razón de los contenidos propuestos, al mismo tiempo que se incluyen dos de elaboración propia.

### **5.13.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha**

Los análisis comparativos entre los dos currículos autonómicos de Educación Musical elaborados por Castilla-La Mancha para la Educación Primaria hasta la fecha y sus respectivos nacionales, muestran que existe un mayor grado de analogía entre el Decreto 54/2014 y el Real Decreto 126/2014 frente al Decreto 68/2007 y el Real Decreto 1513/2006. La razón que avala esta premisa se debe a que el currículum promulgado en 2014 asume de igual modo o con pocas variaciones los elementos contrastados con el estatal. Por su parte, la norma autonómica de 2007 promueve una estructura diferente del área de Educación Artística que acentúa las disimilitudes y disipa el grado de similitud inicial respecto a su documento nacional comparado.

A pesar del distinto nivel de semejanza entre uno y otro currículum respecto a su nacional, existen tendencias comunes en ellos, más concretamente, en los elementos de la parte dispositiva. En ambos, los currículos manchegos incorporan los principios generales de los Reales Decretos, al mismo tiempo que añaden numerosas premisas de creación propia (5 en 2007 y 7 en 2014). A su vez, los fines para la etapa se recogen de un modo literal de acuerdo a los establecidos en las normas estatales en uno y otro documento autonómico. Los objetivos generales de etapa son asumidos de las propuestas nacionales, tanto en el Decreto de 2007 como en el de 2014. En este caso, si existe una diferencia entre las decisiones curriculares tomadas para cada currículum. En el Decreto 68/2007 se amplía significativamente un número de objetivos y se establece uno propio. En cambio, los objetivos del Real Decreto 126/2014 se enuncian de igual modo en la norma manchega de 2014, salvo el vinculado al aprendizaje de una lengua cooficial que ha sido omitido.

Dentro del área de Educación Artística, las diferencias se acentúan entre una y otra norma. La introducción para el área en el Decreto 68/2007 es de creación propia al desarrollarse conjuntamente a otras áreas que promueven la comunicación y la expresión. El currículum 54/2014 asume el texto nacional e incorpora varias ideas propias. Otra de las diferencias entre uno y otro documento autonómico, es el

establecimiento por parte de la norma de 2014 de una serie de *Orientaciones metodológicas* no contempladas por el Gobierno Nacional.

En los objetivos para el área de Educación Artística, el Decreto 68/2007 presenta un menor número de propuestas respecto a su nacional, mientras que el documento de 2014 coincide con su estatal en no desarrollar dicho elemento curricular. Volviendo sobre el primero, no solo difieren las propuestas en cuanto a número, sino que a su vez, de las siete desarrolladas por el Gobierno manchego, seis son asumidas del Real Decreto, pero omiten y modifican fragmentos de estos. Las variaciones entre la introducción y los objetivos de área hacen latente el mayor grado de disparidad presentado entre el currículum autonómico de 2007 respecto a su nacional con respecto a su sucesor con el Real Decreto 126/2014.

Una de las grandes diferencias surgidas en este análisis comparativo es la distinta estructura de bloques de contenidos desarrollada por la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha en 2007. Esta nueva estructura contrasta con la asimilación casi absoluta de los contenidos establecidos en el currículum nacional asociado. Aun así, la creación de un nuevo bloque en el tercer ciclo destinado a la *Construcción de un proyecto artístico* y la incorporación de contenidos de elaboración propia, incrementan las diferencias entre ambos documentos comparados. Por su parte, el Decreto 54/2014 mantiene la misma estructura que su respectivo estatal, aunque, desarrolla sus propios contenidos otorgándoles la categoría de nueva creación, cumpliendo de esta forma su deber legislativo.

En cuanto a la tipología de los contenidos, el Decreto 68/2007 realiza un reparto equitativo de estos entre las distintas disciplinas musicales. De esta manera, no priman las propuestas relacionadas con un ámbito musical concreto frente a otro. Esta postura, no es mantenida con la promulgación del Decreto 54/2014, en donde el lenguaje musical adquiere una presencia significativa frente a otras disciplinas como son la danza o la instrumentación. Otra diferencia hallada entre los documentos autonómicos es la mención explícita en el último currículum manchego hacia el empleo de determinados instrumentos para proceder en la práctica instrumental, a diferencia del currículum de 2007 que otorga una libertad absoluta al docente al no especificarlos. Por último, en ambos documentos existe una baja presencia de

contenidos destinados al conocimiento del folclore y las manifestaciones musicales propias de Castilla-La Mancha.

Respecto a los elementos curriculares destinados a la evaluación de los aprendizajes, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables, en ambos documentos se asumen las propuestas de los Reales Decretos. En ninguno de los casos, la incorporación es completamente literal, sino que el Gobierno manchego los adapta para que respondan de un modo satisfactorio a su propuesta propia de contenidos, así como de objetivos de área en el caso del Decreto 68/2007.

Cada uno de los currículos autonómicos comparados con sus nacionales es promulgado por una mayoría absoluta autonómica en la Presidencia de Castilla La-Mancha. Dejamos constancia que el Decreto 68/2007 que mantiene un grado de disimilitud medio respecto al Real Decreto 1513/2006, es elaborado por un gobierno socialista al igual que su currículum nacional. Igualmente, existe una relación política entre el Decreto 54/2014 y el Real Decreto 126/2014 al ser ambos publicados por mayorías absolutas del Partido Popular en las cámaras correspondientes. Este último, a diferencia de su antecesor, muestra un grado de semejanza muy alto respecto a su nacional.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 54). Además, en el Anexo XIII se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 54

*Características definitorias de los currículos autonómicos de Castilla-La Mancha respecto a sus Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Castilla-La Mancha respecto a su nacional	
	Decreto 68/2007	Decreto 54/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a 5 nuevos de elaboración propia	Idénticos junto a 7 nuevos de elaboración propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos al RD.	Idéntico al RD. No contempla.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos los del RD 1 creación propia.	Idénticos al RD salvo 1 reducido.
<b>Introducción al área</b>	Creación propia. 1 creación propia.	Idéntica pero ampliada por la comunidad autónoma.



<b>Objetivos de área</b>	Asumidos 6/9 del RD.	Idénticos al RD. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Diferente estructura de bloques. Asumido del RD (excepto 1). Numerosos de creación propia.	Distinta nominación y misma numeración de los bloques. Secuenciados por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos del RD (excepto 1). Varios de creación propia.	Secuenciados por cursos. Asumidos los del RD para 6°.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciados por cursos. Asumidos los del RD para 6°.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	<i>Anexo. Competencias Básicas</i> distinto al del RD. <i>Anexo II. Áreas de la Educación Primaria.</i>	<i>Orientaciones metodológicas</i> para el área.

## 5.14. Comunidad Autónoma de Extremadura

### 5.14.1. El Decreto 82/2007 de 24 de abril frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

Existe un paralelismo evidente entre el texto del Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre. Ambos comparten principios generales, finalidad, objetivos generales de etapa, el *Anexo. Competencias Básicas*, así como la introducción, objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el área de Educación Artística de modo literal salvo pequeñas excepciones. Junto con esta asimilación que podríamos definir casi como absoluta, Extremadura amplía e introduce elementos de creación propia, concretamente en el área de Educación Artística. A su vez, desarrolla un anexo, *Principios metodológicos para la etapa*, no contemplado en la norma nacional.

A nivel estructural, la comunidad aporta una diferencia respecto al documento comparado: no desarrolla un apartado específico para los fines de la etapa. A pesar de ello, son desarrollados en su Artículo 2. *Principios generales*. Tanto uno como otro elemento autonómico coinciden con el Real Decreto, salvo por la omisión de la comunidad de que “La Educación primaria comprende tres ciclos de dos años cada uno y se organiza en áreas con un carácter global e integrador” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43053). Seguidamente, los objetivos generales de etapa son semejantes en número y forma en ambos textos. Las excepciones son la reducción, por parte de la comunidad autónoma, del relacionado con la lengua cooficial y la

ampliación del vinculado al conocimiento y valoración del entorno natural, social y cultural para dotar de una “(...) especial atención a estos aspectos referidos a la Comunidad Autónoma de Extremadura” (Decreto 82/2007, 2007, p. 7827) (Tabla 55).

Tabla 55

*Elementos curriculares comparados del Decreto 82/2007 de 24 de abril respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	12	1	1	0	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	8	0	0	0	1	1	9	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	5	0	0	1	0	3	9
		4. Interpretación y creación musical	10	0	0	0	0	8	18
	2º	3. Escucha	6	1	0	0	0	3	10
		4. Interpretación y creación musical	8	3	0	0	0	4	15
	3º	3. Escucha	8	0	0	0	0	4	12
		4. Interpretación y creación musical	12	0	0	0	0	6	18
<b>Criterios de Evaluación</b>	Ciclos	1º	6	2	0	0	0	1	9
		2º	6	2	0	0	0	1	9
		3º	7	2	0	0	0	0	9

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Los dos currículum incluyen de manera idéntica el *Anexo. Competencias Básicas*. Por su parte, la comunidad autónoma recoge un *Anexo II. Principios metodológicos para la etapa*. En él se destaca la importancia de estructurar adecuadamente los contenidos, promover un contexto significativo para desarrollar los aprendizajes, dotar de carácter lúdico al proceso y aplicabilidad a la vida real de los conocimientos y capacidades trabajados. Además, la *Competencia de aprender a aprender*, así como el uso de las Tics y la Biblioteca escolar han de tener en la Educación Primaria una presencia notable. Por último, la atención a la diversidad, las relaciones entre iguales y la evaluación continua, formativa y personalizada han de ser tenidas en cuenta en todas las áreas (Decreto 82/2007, 2007).

De nuevo, en la introducción al área de Educación Artística, en el apartado que recoge la contribución de la misma al desarrollo de las competencias básicas se observa como el grado de analogía entre ambos textos vuelve a estar latente. Mientras que en el primer fragmento el paralelismo es absoluto, en el segundo solo

difieren entre ambos en una pequeña reseña realizada en la *Competencia de aprender a aprender* y una segunda en la matemática introducida en el currículum autonómico. El nivel de semejanza también está latente en los objetivos del área al compartir ocho de los nueve propuestos (Tabla 55), aunque el currículum extremeño omite una propuesta estatal e incorpora otra de creación propia. No obstante, la omisión y la presentación del nuevo objetivo cuentan con una estrecha conexión al no diferir en exceso la orientación del creado por la comunidad autónoma frente al no incorporado. El nuevo objetivo para el currículum extremeño establece que se ha de:

Conocer, comprender, valorar y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en Extremadura, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural en general, desarrollando valores y comportamientos expresivos, estéticos y cooperativos, así como apreciando el enriquecimiento que suponen las manifestaciones artísticas de otras comunidades, de otros pueblos y otras culturas (Decreto 82/2007, 2007, p. 7859).

Son escasas las variaciones realizadas en los contenidos extremeños respecto al estatal, asumiendo la totalidad de la propuesta nacional (Tabla 55). La comunidad incluye algunos de creación propia en los tres ciclos de diversa índole: Tics, construcción de instrumentos, interiorización y vivencia del sonido, aspectos culturales extremeños, etc. Sin ninguna duda, este último elemento es uno de los rasgos distintivos del currículo autonómico, al realizar un elevado número de menciones explícitas al conocimiento de aspectos musicales relacionados con el folclore propio. En cuanto a la práctica instrumental, solo en el segundo ciclo se especifica en un contenido el instrumento a introducir en la etapa: “Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas con instrumentos de percusión y flauta” (4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 82/2007, 2007, p. 7863).

Por último, el documento autonómico asume los criterios de evaluación del Real Decreto por completo (Tabla 55). Varios de ellos se amplían mediante referencias al conocimiento del patrimonio musical extremeño. Al mismo tiempo, el currículum autonómico incluye la Educación Musical en aquellos criterios que la norma nacional destina previamente a la sola evaluación de aspectos propios del lenguaje plástico. El currículum extremeño contempla para el primer y segundo ciclo un criterio de creación propia vinculado a las Tics: “Utilizar las TIC para observar, manejar, descubrir elementos musicales, instrumentos, canciones, etc.” (1<sup>er</sup> ciclo) y “Utilizar

las TIC, para crear, buscar y descubrir elementos musicales, danzas, instrumentos, etc.”(2º ciclo) (Decreto 82/2007, 2007, pp. 7861 y 7864).

#### **5.14.2. El Decreto 103/2014 de 10 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

La comunidad autónoma de Extremadura plasma de un modo literal y casi por completo en su Decreto 103/2014, de 10 de junio, el texto nacional desarrollado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. El grado de analogía entre una y otra norma comparada está presente, tanto en los elementos contrastados en la parte dispositiva de los documentos, como en el propio área de Educación Artística.

Los principios generales propuestos por la comunidad autónoma coinciden con los nacionales excepto por la omisión del papel que ha de tener la acción educativa. Asimismo, Extremadura incluye tres postulados entre los que destaca el carácter obligatorio y gratuito de la Educación Primaria y a las edades en las que se han de cursar estos estudios. Incluye una premisa acerca de la ratio del alumnado en las aulas por el que “los centros docentes públicos y privados sostenidos con fondos públicos, escolarizarán en esta etapa un máximo de 25 alumnos por aula (...)” (Decreto 103/2014, 2014, p. 18968). Esta puede verse modificada en función de las necesidades de escolarización, pero siempre sujeta a la normativa vigente.

Los objetivos generales de etapa coinciden entre sí en ambas normas comparadas en número y forma, salvo por la reducción y la ampliación de tres propuestas autonómicas frente a las nacionales (Tabla 56). El objetivo al cual la comunidad autónoma le omite parte del mismo es el vinculado al aprendizaje de la lengua española y, si la hubiese, la lengua cooficial. Las ampliaciones son de diversa índole. La primera contempla un mayor número de razones para prevenir la no discriminación. Seguidamente, se incide en que se han de conocer también los aspectos de la Comunidad extremeña referidos a las Ciencias Naturales, Sociales, Geografía, Historia así como a su cultura y, por último, se amplía el objetivo relacionado con el uso de las Tics.

Tabla 56

*Elementos curriculares comparados del Decreto 103/2014 de 10 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC		
		C	A	R	M	E	N				
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	10	3	1	0	0	0	14			
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X		
<b>Contenidos</b>	Cursos	1. Escucha						9	9	X	
		1° 2. Interpretación						10	10	X	
		3. Danza						6	6	X	
		2° 1. Escucha						8	8	X	
		2. Interpretación						13	13	X	
		3. Danza						7	7	X	
		3° 1. Escucha						9	9	X	
		2. Interpretación						17	17	X	
		3. Danza						7	7	X	
		4° 1. Escucha						10	10	X	
		2. Interpretación						17	17	X	
		3. Danza						6	6	X	
	5° 1. Escucha						9	9	X		
	2. Interpretación						24	24	X		
	3. Danza						6	6	X		
	6° 1. Escucha						12	12	X		
	2. Interpretación						19	19	X		
	3. Danza						7	7	X		
	Criterios de evaluación	Etapa	1. Escucha						3	3	X
			1° 2. Interpretación						2	2	X
			3. Danza						1	1	X
			2° 1. Escucha						3	3	X
			2. Interpretación						3	3	X
			3. Danza						1	1	X
3° 1. Escucha								3	3	X	
2. Interpretación								3	3	X	
3. Danza								1	1	X	
4° 1. Escucha								3	3	X	
2. Interpretación								3	3	X	
3. Danza								1	1	X	
5° 1. Escucha						3	3	X			
2. Interpretación						3	3	X			
3. Danza						1	1	X			
6° 1. Escucha		3	0	0	0	0	0	3			
2. Interpretación		3	0	0	0	0	0	3			
3. Danza		1	0	0	0	0	0	1			
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	1. Escucha						3		X	
		1° 2. Interpretación						5		X	
		3. Danza						3		X	
		2° 1. Escucha						3		X	
		2. Interpretación						7		X	
		3. Danza						3		X	
		3° 1. Escucha						4		X	
		2. Interpretación						8		X	
		3. Danza						5		X	

	1. Escucha						5	X
4º	2. Interpretación						8	X
	3. Danza						5	X
	1. Escucha						5	X
5º	2. Interpretación						8	X
	3. Danza						5	X
	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	5
6º	2. Interpretación	8	0	0	0	0	0	8
	3. Danza	5	0	0	0	0	0	5

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

En cuanto al área de Educación Artística, son numerosas las semejanzas en los elementos curriculares comparados. La introducción al área establecida en el currículum extremeño recoge la nacional, añadiendo a su vez alguna propuesta de creación autonómica que se ha considerado precisa. Entre ellas, que son desarrolladas brevemente y en un escaso número de ocasiones, se señala que para el bloque 2. *La Interpretación musical* se ha de proceder a la práctica instrumental a través de “nuestros instrumentos naturales, la voz y el cuerpo como en el variado y rico instrumental que la metodología Orff pone a nuestra disposición como son las pequeña percusión, las placas y la flauta de bloque (...)” (Decreto 103/2014, 2014, p. 19241).

Extremadura, al igual que el Real Decreto, no desarrolla los objetivos del área (Tabla 56). Tras la introducción encontramos unas tablas que agrupan a los contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizajes evaluables por bloques temáticos, al mismo tiempo que son secuenciados por cursos. El currículum autonómico mantiene la misma estructura en cuanto a nominación y numeración de los bloques de contenidos de acuerdo a la propuesta realizada en el Real Decreto 126/2014.

Los contenidos del currículum extremeño se concretan de forma exhaustiva en el bloque 1. *Escucha* y 2. *La interpretación musical*, mientras que cuentan con un carácter abierto en el 3. *La música, el movimiento y la danza*. Esto implica un aumento en el número de contenidos de los primeros frente a los propuestos en el bloque 3 (Tabla 55). Ejemplo de ello que ilustra esta situación se observa en el 5º curso, bloque 2. *Interpretación musical* donde figuran los siguientes contenidos: “Anacrusa”, “El compás: tipo de compás”, “Las alteraciones; sostenido y bemol”, “Los matices y reguladores de intensidad” o “El tempo” (Decreto 103/2014, 2014, p.

19261), entre otros. Estos podrían haber sido concentrados en un solo contenido referido al lenguaje musical o al empleo de la grafía convencional. Este grado de concreción provoca que los contenidos relacionados con el aprendizaje de esta ámbito o disciplina musical tengan una mayor presencia en este documento frente a otros aspectos como el canto o la instrumentación (Figura 26).

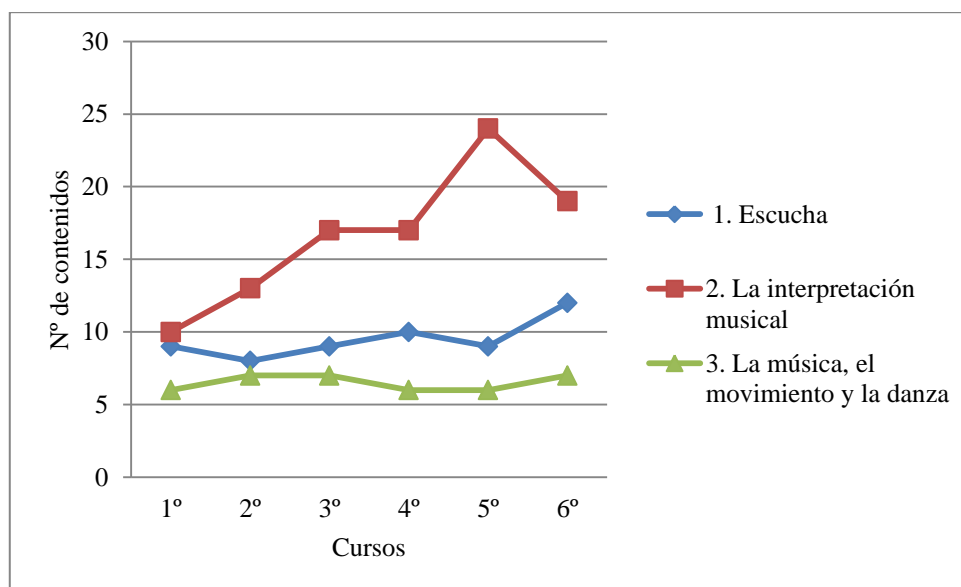


Figura 26. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos del Decreto 103/2014 de 10 de junio.

A pesar de la mención explícita realizada en la introducción al área del currículum autonómico al uso de instrumentarium Orff, solo la práctica de la flauta dulce es mencionada en los contenidos, no haciéndose ninguna referencia al uso de placas o pequeña percusión en el documento. El inicio al conocimiento de la flauta tiene lugar en 4º curso: “La flauta dulce: si, la, sol, fa, mi do’ y re” (2. *La interpretación musical*) (Decreto 103/2014, 2014, p. 19256). En los cursos siguientes, este contenido se mantiene a la vez que se aumenta el grado de dificultad del mismo. Por último, solo se desarrolla a lo largo del texto autonómico un contenido vinculado al conocimiento del patrimonio musical extremeño: “Memorización e interpretación de danzas propias de Extremadura” (4º curso, 3. *La música, el movimiento y la danza*) (Decreto 103/2014, 2014, p. 19257).

Los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables que se concretan en el currículum autonómico para sexto curso coinciden de manera literal con los

recogidos en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero (Tabla 56). La comunidad extremeña procede a adecuar ambos elementos a cada uno de los niveles. Este hecho también supone que en los cursos inferiores, especialmente en el primer ciclo, el número de criterios de evaluación<sup>38</sup> y sobre todo el de estándares de aprendizaje evaluables sea menor que en los cursos superiores.

### **5.14.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Extremadura**

Los currículos autonómicos para la Educación Primaria publicados por el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Extremadura hasta la fecha se caracterizan por asumir en gran medida la norma nacional a partir de la cual se crea el documento autonómico. Sin duda, ambas responden a los mínimos exigidos por el Real Decreto de asunción de los currículos nacionales. Junto con la inclusión literal de gran parte de este texto, la comunidad procede tanto en el Decreto 82/2007 de 24 de abril como en el Decreto 103/2014 de 10 de junio a completar el documento curricular a través de ampliaciones o elementos de creación propia, estos últimos con una mayor presencia en los contenidos de Educación Musical.

En la parte dispositiva de ambas normas autonómicas no se ha destinado un artículo concreto para recoger la finalidad de la etapa. Este hecho coincide con lo realizado en el Real Decreto 126/2014, pero no con el Real Decreto 1513/2006. Aun así, en el currículum extremeño publicado en 2007 la finalidad se desarrolla dentro de los principios generales de un modo literal. Por otra parte, en la norma autonómica de 2014 los principios generales recogen una serie de premisas no contempladas por el Real Decreto. Podemos establecer que no hay una tendencia autonómica concreta a la ampliación o a la asunción idéntica sin variación por parte de la comunidad de los fines y principios generales.

En cambio, los objetivos de etapa revelan una tendencia a la inclusión de los objetivos nacionales de manera idéntica, aunque procediendo en contadas ocasiones a la ampliación de algunos aspectos concretos, así como a la reducción del objetivo vinculado al aprendizaje de la lengua española y la cooficial al no darse este segundo escenario. Los dos documentos coinciden en la ampliación del objetivo asociado al

---

<sup>38</sup> Los criterios de evaluación coinciden a lo largo de los cursos en número, menos en el primer curso. En este, dentro del bloque 2. La interpretación musical se recogen dos criterios frente a los tres desarrollados en el resto de cursos.



conocimiento del entorno, natural social y cultural con aspectos propios de la comunidad extremeña el cual es enunciado de distinta forma en cada uno de los casos. A su vez, en el actual currículum autonómico hay dos pequeñas concreciones más que en su antecesor, manteniendo inalterados el resto de ellos.

Dentro del área de Educación Artística, la introducción de ambos textos es asumida de sus respectivos Reales Decretos con la inclusión de breves reseñas de creación autonómica. Tanto en uno como en otro documento las acciones vinculadas a los objetivos de área guardan un paralelismo con su pertinente nacional. El Decreto 82/2007 incluye todos los objetivos propuestos en el currículum estatal salvo uno. El Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero no desarrolla este elemento, otorgando potestad legislativa a las comunidades autónomas, siendo estas las encargadas de enunciarlos. Extremadura opta por no desarrollarlos, coincidiendo así con su estatal. Pese a que son dos posturas contrariadas, una asunción casi por completo frente a una omisión absoluta, provoca que la comunidad extremeña ajuste sus documentos a los nacionales en concordancia con la manera de disponer los objetivos del área.

Ambas normas mantienen la nominación y numeración de los bloques de contenidos propuestos por sus currículos gubernativos asociados. No existe una tendencia común entre ellos que nos permita afirmar que existe la presencia de determinadas enseñanzas en declive de otros conocimientos. Junto a las propuestas asumidas del Real Decreto 1513/2006, el currículum extremeño se caracteriza por una mayor presencia de contenidos para favorecer los aspectos propios de la comunidad autónoma, así como de las Tics. En cambio, esta tendencia no se mantiene en el Decreto 103/2014, momento en el que la comunidad puede desarrollar los contenidos según su criterio. En este último, es el lenguaje musical y la audición las disciplinas musicales que adquieren un mayor protagonismo frente a otros ámbitos musicales como son el canto, la instrumentación o la danza. Mientras que el primero es un currículum con una mayor orientación a la vivencia y la práctica musical, en el segundo se observa una visión clásica del aprendizaje de la Educación Musical dirigido a la instrucción de los aspectos más teóricos de dicha disciplina.

Los criterios de evaluación extremeños guardan una analogía casi por completo con los respectivos nacionales. El publicado en 2007 incluye pequeñas ampliaciones en varios de sus criterios de evaluación además de dos de creación propia. El hecho de

que los estándares de aprendizaje evaluables establecidos para el último currículum guarden también un grado de similitud inequívoco con la propuesta gubernamental nos permite sostener que Extremadura tiende a aceptar los elementos curriculares vinculados a la evaluación del aprendizaje de acuerdo a las premisas estatales. Esta decisión puede deberse a que un alto grado de variación respecto a la propuesta nacional puede comprometer el principio de igualdad en las enseñanzas primarias del marco estatal.

El grado de afinidad existente en todos los elementos curriculares comparados con sus respectivos nacionales tanto en el Decreto 82/2007 de 24 de abril como en el Decreto 103/2014 de 10 de junio reflejan una evidente tendencia de la Comunidad Autónoma de Extremadura a imitar los currículos nacionales para elaborar el suyo propio. En ambos casos, los partidos políticos en el poder del Gobierno autonómico coinciden con los estatales en el momento de elaboración de los dos Reales Decretos. La Junta de Extremadura ha estado gobernada por el Partido Socialista Obrero Español desde sus primeros comicios en 1983 salvo por la legislatura 2011-2015, momento en el que el Partido Popular asumió la presidencia. Este periodo coincide con la promulgación del Real Decreto 126/2014 y a su vez con su respectivo autonómico, el Decreto 103/2014 de 10 de junio.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 57). Además, en el Anexo XIV se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 57

*Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura respecto a los Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Extremadura respecto a su nacional	
	Decreto 82/2007	Decreto 103/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Asumidos del RD, mención al ciclo y al carácter global e integrador de las áreas.	Idéntico al RD salvo la premisa de la acción educativa. Se incorporan tres principios de creación propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos. Desarrollados dentro del apartado principios generales.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Objetivos de etapa</b>	Idénticos excepto uno reducido y otro ampliado.	Asumidos los del RD: 1 reducido y 3 ampliados.

<b>Introducción al área</b>	Asumida del RD junto a propuestas de elaboración propia.	Idéntica junto a propuestas de elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos 8 de 9 del RD y 1 de creación propia.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Contenidos</b>	Asumidos los del RD junto a contenidos de creación propia.	Idénticas estructura de bloques. Secuenciación por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos los del RD con ampliaciones y 2 de creación propia.	Secuenciados por cursos. Idénticos para el 6º curso.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciados por cursos. Idénticos para el 6º curso.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Idéntico <i>Anexo. Competencias básicas. Principios metodológicos para la etapa.</i>	

## 5.15. Comunidad Autónoma de las Islas Baleares

### 5.15.1. El Decreto 72/2008 de 27 de junio frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

El análisis comparativo entre el Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la Educación Primaria en las Islas Baleares y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que determina las enseñanzas mínimas para la misma etapa para el territorio español, nos permite afirmar que el primero incorpora casi por completo la norma nacional y a su vez amplía y presenta elementos de creación autonómica. Es decir, junto con la aceptación de las propuestas mínimas gubernamentales, la comunidad autónoma de las Islas Baleares procede a adaptar el documento a sus necesidades propias. La comunidad solamente omite el *Anexo. Competencias Básicas* y algunas ideas en la introducción al área de Educación Artística.

En la parte dispositiva del documento autonómico, los principios generales incluyen la propuesta nacional al igual que se menciona el papel de la acción educativa y tutorial en la etapa, la importancia de los contenidos transversales y la necesidad de una adecuada coordinación entre las diferentes etapas que lindan con la Educación Primaria. Por otra parte, también se alude a las competencias del profesorado para poder impartir las distintas áreas de conocimiento de acuerdo al artículo 93 de la LOE. Las finalidades solo son completadas a través de una premisa por la que la etapa ha de permitir al alumnado “Adquirir la conciencia de pertenecer a la comunidad de las Islas Baleares y valorar las actitudes solidarias y no

discriminatorias, a fin de asumir los deberes y ejercer los derechos como ciudadanos y ciudadanas” (Decreto 72/2008, 2008, p. 192).

El currículum autonómico modifica la mayoría de objetivos de etapa nacionales a través de ampliaciones, reducciones o modificaciones (Tabla 58). Solo uno del Real Decreto se omite en el documento balear: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43054). Para los contenidos vinculados al aprendizaje de los lenguajes artísticos, la comunidad dedica uno de los cinco de creación propia: “Iniciarse en la valoración y en la producción de las diversa manifestaciones artísticas, como medio de expresión y comprensión para desarrollar la sensibilidad estética y la comunicación en estos lenguajes” (Decreto 72/2008, 2008, p. 192). Los cuatro restantes se orientan a actitudes solidarias, el desarrollo del hábito lector, la valoración de la tarea bien hecha y a “Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia, el patrimonio artístico y cultura, especialmente los correspondientes a las Islas Baleares y los de los otro territorios de habla catalana, (...)” (Decreto 72/2008, 2008, p. 192).

Tabla 58

*Elementos curriculares comparados del Decreto 72/2008 de 27 de junio del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	3	4	3	3	1	5	18	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	1	8	0	0	0	3	12	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	1	3	1	1	0	3	9
		4. Interpretación y creación musical	3	6	0	1	0	4	14
	2º	3. Escucha	3	3	0	1	0	3	10
		4. Interpretación y creación musical	2	9	0	0	0	7	18
	3º	3. Escucha	3	5	0	0	0	1	9
		4. Interpretación y creación musical	5	6	0	1	0	5	17
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	1	5	2	0	0	1	9
		2º	3	5	0	0	0	0	8
		3º	3	5	0	1	0	1	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La introducción al área de Educación Artística combina fragmentos tomados de la norma nacional con otros de creación autonómica. Por otra parte, la *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas* es absolutamente idéntica en los

documentos comparados. Como novedad, la comunidad balear incluye en su currículum una serie de *Orientaciones metodológicas* en las que se desarrollan pautas que han de ser tenidas en cuenta por el profesorado a la hora de planificar su práctica docente: actividades significativas y funcionales; recursos; diversidad; lenguaje musical; lenguaje plástico y evaluación, son los epígrafes desarrollados en este apartado ubicado en la introducción al área (Decreto 72/2008, 2008).

El currículum autonómico asume sin excepción los objetivos de Educación Artística del respectivo nacional, aunque los completa con una mayor presencia de actitudes y valores (Tabla 58). Junto a estos, se incluyen tres de creación autonómica que implican que el alumnado ha de ser capaz, al finalizar la etapa, de expresar sus emociones a través de los lenguajes artísticos, participar de manera adecuada ante las obras musicales y plásticas en escenarios extraescolares como, por ejemplo, la visita a un museo o la asistencia a un concierto y, por último, “Ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar, bailar e interpretar, manteniendo una actitud receptiva hacia la expresión musical y sus manifestaciones” (Decreto 72/2008, 2008, p. 206).

La tendencia de la comunidad autónoma a incluir todos los elementos del currículum nacional ampliándolos y combinándolos con otros de creación propia para que se adecuen a sus necesidades continúa en los contenidos. La estructura de bloques es común en ambos documentos, tanto en nominación como en número. Las ampliaciones dotan a los contenidos de un mayor alcance en varios sentidos: concretan aspectos musicales específicos a enseñar, agrupaciones, estilos musicales, instrumentos a emplear en la práctica<sup>39</sup>, numerosas referencias al conocimiento de la música propia de las Islas Baleares y amplía los ámbitos musicales vinculados a algunos contenidos. Un ejemplo de este último: el Real Decreto 1513/2006 señala para el 2º ciclo en el bloque 4. *Interpretación y creación musical* “Interpretación y memorización de canciones al unísono, cánones y piezas instrumentales sencillas” (2006, p. 43073), ampliado por la comunidad autónoma con “(...) danzas y juegos motrices” (Decreto 72/2008, 2008, p. 208).

---

<sup>39</sup> “Creación individual y colectiva de piezas musicales a partir de la combinación de elementos dados (instrumentos de percusión, recursos de las TIC) e incorporación progresiva de la terminología correspondiente)” (2º ciclo, 4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 72/2008, 2008, pp. 208-209).

Los contenidos de nueva creación no se enfocan al aprendizaje de un ámbito o aspecto musical concreto. Figuran el uso de las Tics, la creación de instrumentos, el uso de vocabulario musical, la valoración del silencio, la técnica vocal, entre otros. La mayor parte gozan de un carácter procedimental que implica el saber hacer como el “Uso del ordenador como herramienta complementaria y alternativa a los instrumentos” (1<sup>er</sup> ciclo), “Práctica de juegos populares para el desarrollo de la técnica vocal e instrumental” (2<sup>o</sup> ciclo) o “Construcción de instrumentos con objetos utilizados en la vida cotidiana siguiendo instrucciones dadas” (3<sup>er</sup> ciclo) (2. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 72/2008, 2008, pp. 207, 208 y 210).

Es necesario poner de manifiesto una decisión tomada por la Comunidad Autónoma que supone la inclusión de contenidos relacionados con el ámbito de la música, el movimiento y la danza en el bloque 3. *Escucha*. Sorprende encontrar dichas referencias en este bloque, vinculadas al desarrollo de la percepción musical y definidas por contenidos que frecuentemente no cuentan con una connotación procedimental. Por ello, nos parece destacable esta decisión ya que contribuye al desarrollo de la percepción a través de todos los ámbitos musicales. Los contenidos establecidos para el segundo ciclo que reflejan dicha realidad son: “Reconocimiento de la presencia de la música y la danza en los medios de comunicación” y “Reconocimiento y representación de elementos musicales mediante el movimiento” (3. *Escucha*) (Decreto 72/2008, 2008, p. 208).

Consecuente del aumento de objetivos de área y de contenidos, los criterios de evaluación del currículo autonómico también sufren ampliaciones respecto a cómo son enunciados en el Real Decreto (Tabla 58). Algunas clarifican el criterio, mientras que otras realizadas en los asociados al lenguaje plástico dotan a estos de una concepción global de la Educación Artística al incluir referencias musicales. Asimismo, la comunidad balear incluye dos criterios de creación propia, uno en el primer ciclo y otro en el tercero: “Emprender procesos de creación y producción artística y desarrollarlos con confianza, satisfacción y respeto hacia la diversidad” (1<sup>er</sup> ciclo) y “Mostrar respeto, responsabilidad y valoración crítica en el trabajo cooperativo y argumentar y resolver las discrepancias a través del diálogo a la hora de participar en proyectos artísticos colectivos” (3<sup>er</sup> ciclo) (Decreto 72/2008, 2008, pp. 208 y 210).

### **5.15.2. El Decreto 32/2014 de 18 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El Decreto 32/2014, de 18 de julio, que establece el currículo de la Educación Primaria para las Islas Baleares incluye en su texto gran parte del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, pero en contadas ocasiones esta asunción es literal. La comunidad autónoma emplea la norma nacional para reelaborar la suya propia a través de la inclusión de elementos curriculares del documento gubernamental, pero introduce ampliaciones o modificaciones, significando estas últimas variaciones lingüísticas que, aun no afectando al sentido final, sí que difieren en la lectura de las propuestas estatales. Los estándares de aprendizaje evaluables son el elemento que hace más latente esta última premisa de un modo indiscutible.

En el *Artículo 3* de la parte dispositiva del currículum autonómico se desarrollan las finalidades para la Educación Primaria. En ellas se incluyen los principios generales propuestos en el currículum nacional salvo por la omisión de la parte referida a la acción educativa eliminada por la comunidad, al mismo tiempo que añade que la etapa pretende “ayudar a los alumnos a adquirir la conciencia de pertenencia a la comunidad de las Illes Balears y valorar las actitudes solidarias y no discriminatorias, para asumir los deberes y ejercer los derechos como ciudadanos” (Decreto 32/2014, 2014, p. 33180). El artículo autonómico *Principios Generales*, incide en el carácter obligatorio y gratuito de la etapa, la competencia de la Consejería para hacer una distribución equilibrada del alumnado, las competencias que de acuerdo a la ley ha de tener el profesorado para impartir determinadas materias y la necesidad de una cohesión adecuada entre Educación Infantil, Primaria y Secundaria (Decreto 32/2014, 2014). Estos postulados coinciden con los Principios Generales desarrollados en el antecesor currículum autonómico salvo porque el Decreto 32/2014 añade que la Administración ha de:

Fomentar la calidad, la coeducación, la equidad, la inclusión educativa de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades, la no discriminación en razón de discapacidad, las medidas de flexibilización y las alternativas metodológicas, las adaptaciones curriculares, la accesibilidad universal, el diseño para todo el mundo, la atención a la diversidad y todas las medidas que sean necesarias para conseguir que los alumnos con discapacidad puedan acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades (2014, p. 33180).

Los objetivos para la etapa de Educación Primaria desarrollados en el Real Decreto 126/2014 son recogidos en la norma autonómica. Nueve de ellos aparecen de manera literal y los restantes son completados con ampliaciones realizadas por el Gobierno balear (Tabla 59). A su vez, la comunidad autónoma incluye un nuevo objetivo de creación propia: “Valorar la tarea bien hecha como condición necesaria para el aprovechamiento eficaz de los aprendizajes” (Decreto 32/2014, 2014, p. 33181). Constatamos que este también fue incorporado en el currículo balear anterior con la misma categoría que aquí, es decir, objetivo general de etapa de elaboración propia por la comunidad autónoma.

Tabla 59

*Elementos curriculares comparados del Decreto 32/2014 de 18 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC		
		C	A	R	M	E	N				
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	9	3	1	1	0	1	15			
<b>Obj. Área</b>	Etapa							10	10		
<b>Contenidos</b>	Tramos	1º a 3º curso	1. Escucha					8	8	X	
			2. Interpretación					6	6	X	
			3. Danza					8	8	X	
		4º a 6º curso	1. Escucha					8	8	X	
			2. Interpretación					7	7	X	
			3. Danza					8	8	X	
<b>Criterios de evaluación</b>	Tramos	1º a 3º curso	1. Escucha					1	1	X	
			2. Interpretación					3	3	X	
			3. Danza					3	3	X	
		4º a 6º curso	1. Escucha	2	0	0	1	0	0	3	
			2. Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
			3. Danza	0	0	0	1	0	0	1	
<b>Estándares de aprendizaje evaluables</b>	Tramos	1º a 3º curso	1. Escucha					5	5	X	
			2. Interpretación					7	7	X	
			3. Danza					5	5	X	
		4º a 6º curso	1. Escucha	3	0	0	2	0	0	5	
			2. Interpretación	5	0	0	3	0	0	8	
			3. Danza	0	0	0	5	0	0	5	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Se advierte una ruptura entre ambas normas en la introducción al área. La comunidad procede a hacer explícitas las finalidades de la Educación Artística. Seguidamente, presenta la estructura del currículum con unas breves reseñas a cada uno de los elementos curriculares que *a posteriori* son desarrollados. Como novedad, propone una serie de *Orientaciones metodológicas* que a nuestro juicio aportan una información poco relevante acerca de: métodos y propuestas didácticas; recursos



didácticos; la participación de las familias; el papel de los docentes; la distribución espacio-tiempo; la tipología de agrupamientos; la evaluación; y, por último, el tratamiento disciplinario (Decreto 332/2014, 2014). El Gobierno balear también alude a la *Contribución del área al desarrollo de las competencias*. En el currículo autonómico se designa a la competencia artística como competencia en *Conciencia y expresiones culturales*.

El currículum autonómico establece diez objetivos de área, elemento que no es desarrollado en el Real Decreto 126/2014 (Tabla 59). Se enuncian de manera global, evitando su atribución a uno u otro lenguaje artístico. Otro rasgo distintivo de los objetivos autonómicos de este documento es la inclusión de conocimientos y capacidades de carácter actitudinal. Muestra de ello es: “Vivir con las diferentes producciones artísticas y disfrutar de ellas”; “Aprovechar la multiculturalidad social que nos rodea para enriquecer y ampliar nuestro bagaje artístico” o “Desarrollar una actitud de autoconfianza y de respeto con la producción artística personal y ajena, y promover capacidades de diálogo para recibir y expresar críticas y opiniones constructivas” (Decreto 332/2014, 2014, p. 33305).

Los contenidos, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje se agrupan siguiendo la misma nominación de los bloques propuestos en el currículum nacional. La diferencia entre ellos radica en el hecho de que la comunidad autónoma los concreta en dos periodos: del primer al tercer curso y del cuarto al sexto (Tabla 59). Se observa un reparto equitativo en cuanto al número de contenidos para cada uno de los bloques. La comunidad no dota de una mayor presencia a un ámbito musical, como puede ser el canto o el lenguaje musical, frente a otro. Debemos dejar constancia que el bloque 3 vinculado al aprendizaje de la danza, presenta en ambos periodos algunos contenidos que deberían pertenecer al 2. *Interpretación y creación musical*. Ejemplo de ellos son: “Utilización de la voz, la percusión corporal y los instrumentos como recursos para acompañar textos recitados, canciones y danzas” o “Elaboración de producciones musicales sencillas a partir de la percepción sensorial, la imaginación, las experiencias, la realidad, las ideas y las emociones” (Del primer al tercer curso, 3. *La música, el movimiento y la danza*) (Decreto 32/2014, 2014, pp. 33308-33309).

Los contenidos cuentan con un nivel de concreción bajo y en ningún caso indican el tipo de instrumento a emplear, el estilo de una música concreta a escuchar o conocimientos concretos de lenguaje musical que se deben aprender, etc. Se caracterizan por ser formulados de un modo abierto, dejando al profesorado una gran libertad que no limita en exceso una práctica docente determinada. Otro de los rasgos definitorios de los contenidos autonómicos es el alto número de referencias explícitas realizadas para fomentar el conocimiento de los aspectos musicales característicos de las Islas Baleares. Para cada uno de los bloques de los dos periodos se incorporan numerosas menciones a la comunidad autónoma, sobre todo en el bloque 3. *Escucha*.

Al igual que los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables son, como ya se ha dicho, estipulados para dos periodos. Los propuestos en la norma autonómica *Del cuarto al sexto curso* coinciden con los recogidos en el currículum nacional. Ambos elementos son asumidos literalmente o con pequeñas modificaciones, es su mayoría consecuencia del empleo de formas verbales distintas (Tabla 59). Estas variaciones solo responden a diferencias lingüísticas, pero en ningún caso de significado, siendo mayores las modificaciones realizadas en cuanto a número en los estándares de aprendizaje evaluables. Aquellos que no sufren modificaciones son asumidos literalmente de acuerdo a la norma nacional.

### **5.15.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares**

Tanto el Decreto 72/2008 de 27 de junio como su sucesor, el Decreto 32/2014 de 18 de julio mantienen una tendencia respecto a sus nacionales al asumir gran parte del texto estatal propuesto y a partir de ellos, adaptarlos a sus necesidades. Ni en una ni en otra norma encontramos ninguno de los elementos curriculares desarrollados de manera absolutamente idéntica. Existe por parte de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares una tendencia a ampliar y modificar el currículum nacional para adaptarlo a su territorio. Los elementos de nueva incorporación como las *Orientaciones Metodológicas* para el área de Educación Artística también definen la tendencia curricular del Gobierno balear.

Dentro de la parte dispositiva, los currículos autonómicos en ambos casos incorporan gran parte del texto de los nacionales. Tanto uno como otro incorporan los principios

generales estatales, aunque son ampliados de manera significativa. Debemos recordar que en el caso del Decreto 32/2014, este elemento es desarrollado en el apartado destinado a las finalidades de la etapa. De esta forma, los principios generales de ambos currículos autonómicos guardan un parecido muy significativo entre sí, al desarrollar las mismas premisas de creación propia en uno y otro documento, salvo por un principio extra en el Decreto 32/2014. En cuanto a las finalidades, ambos currículos autonómicos amplían considerablemente dicho apartado.

El Decreto 72/2008 omite cinco de los objetivos de etapa nacionales, mientras que su sucesor solo uno. Se observa una tendencia por parte del Gobierno balear a mantener los objetivos de etapa de los Reales Decretos correspondientes. Los comunes a las normas nacionales se amplían, modifican y reducen, siendo mayor el número de variaciones en el currículum de 2008, donde solo tres de ellos se asumen literalmente, mientras que los restantes aparecen con variaciones al mismo tiempo que se proponen a cinco de nueva creación. Por otro lado, la norma de 2014 realiza una gran asunción de los objetivos nacionales de manera idéntica con solo uno de creación propia. Este último es común a ambos currículos autonómicos: “Valorar la tarea bien hecha como condición necesaria para el aprovechamiento eficaz de los aprendizajes” (Decreto 72/2008, 2008, p. 192; Decreto 32/2014, 2014, p. 33181).

La acción curricular autonómica no nos permite hablar de una tendencia común mantenida en la introducción al área de Educación Artística, sino sólo en elementos concretos de la misma. Mientras que el Decreto 72/2008 asume gran parte del currículum nacional, por el contrario, el Decreto 32/2014 establece un texto propio que no guarda ninguna relación con la propuesta gubernamental. En cuanto a la contribución del área al desarrollo de las competencias, este apartado que surge por primera vez en el Real Decreto 1513/2006 y el correspondiente balear lo asume, la comunidad autónoma considera oportuno que se siga haciendo mención al mismo en el currículum de 2014, independientemente de que el Gobierno Nacional ya no lo contempla. También, la inclusión de una serie de *Orientaciones Metodológicas* es uno de los elementos definitorios de los currículos de la comunidad balear. En razón de la norma, se desarrollan unos u otros aspectos, no coincidiendo entre si las propuestas didácticas.

Los objetivos de área figuran en una y otra norma autonómica, independientemente de que el Real Decreto 126/2014 no los desarrolle, otorgándole a la comunidad autónoma potestad legislativa para establecerlos. En el primer currículum autonómico se incluyen todos los de la norma nacional siendo completados por el Gobierno balear a través de pequeñas ampliaciones en varios de ellos, así como la inclusión de tres de elaboración propia obteniendo un total de doce objetivos. En cambio, son diez las propuestas para el documento autonómico de 2014, todas ellas consideradas de creación propia al no corresponderse con el documento nacional. Resaltamos la existencia de una relación de analogía entre ocho de los diez objetivos de esta última con los desarrollados en el Decreto 72/2008 por el cual se establece el currículum de la Educación Primaria en las Islas Baleares.

Los documentos autonómicos mantienen la misma nominación y numeración en los bloques de contenidos de acuerdo a las directrices nacionales correspondientes, aunque varían entre sí en cuanto a la división por cursos. Mientras que el primero coincide con la distribución por ciclos de acuerdo a la propuesta estatal e incorpora todos los contenidos desarrollados en esta, el segundo los concreta en dos periodos que comprenden del primer al tercer curso y del cuarto al sexto. A su vez, el Gobierno autonómico goza de libertad legislativa en este momento para crear y concretar los contenidos, los cuales no se desarrollan en el Real Decreto 126/2014 dando lugar a una serie de contenidos de elaboración propia.

En cuanto a los contenidos, en ambos currículos autonómicos existe una tendencia a equiparar el número de los relacionados con los distintos ámbitos artísticos, evitando una mayor presencia de un aspecto musical en detrimento de otro. Esto es posible gracias a una mayor aportación por parte de la comunidad de contenidos vinculados a la danza y al movimiento frente a la propuesta nacional. El gran número de referencias explícitas en los distintos bloques orientadas al conocimiento del patrimonio musical de la Comunidad Autónoma es común a ambos currículos. En cuanto a la práctica instrumental, solo un contenido en 2007 hace mención al empleo de determinados instrumentos, lo que no nos permite hablar ni de tendencia, ni que sea significativa dicha mención dado su carácter puntual.

Los criterios de evaluación en una y otra norma provienen de sus correspondientes currículos autonómicos. Mientras que el currículum autonómico desarrollado en 2007

los amplia con aportaciones propias, los de 2014 son modificados a través del uso de tiempos verbales distintos. Indudablemente el rasgo de semejanza en este último es mayor que en el primer documento autonómico. Aun así, en ambos casos se procede a una asimilación de todas las propuestas nacionales. Dentro de los elementos curriculares al servicio de la evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables, desarrollados en el Real Decreto 126/2014 por primera vez, son incluidos con modificaciones por las Islas Baleares que no alteran el significado, fortaleciendo así la tendencia autonómica a la asunción de las propuestas nacionales vinculadas a la evaluación de los aprendizajes: criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables.

Concluimos el análisis de resultados de los currículos de las Islas Baleares señalando que en ambos casos se observa un mismo grado de tendencia tanto a la permanencia, como al cambio de determinados elementos. Aun así, creemos relevante señalar que los dos documentos autonómicos fueron elaborados en dos periodos cuyos gobiernos autonómicos coincidieron en cuanto a ideología política con los gobiernos nacionales. Por una parte, el Decreto 72/2008, de 27 de junio, fue realizado por un gobierno en coalición del PSOE junto a otras minorías (Unió Mallorquina, Bloc per Mallorca y Eivissa pel Canvi), con el Partido Popular en la oposición. En cambio, el Decreto 32/2014 fue promulgado gracias a la mayoría absoluta con la que contó el Partido Popular en el Parlamento de las Islas Baleares.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 60). Además, en el Anexo XV se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 60

*Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares respecto a los Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de las Islas Baleares respecto a su nacional	
	Decreto 72/2008	Decreto 32/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos con ampliaciones.	Creación propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos junto a una premisa de creación propia.	Asumidos del RD salvo mención a la acción educativa más premisas propias.

<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos con variaciones todos los del RD junto a 1 eliminado. 5 de creación propia.	Asumidos todos los del RD. 9 idénticos resto ampliados. 1 creación propia.
<b>Introducción al área</b>	Asumida junto a propuesta de elaboración propia.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos con ampliaciones en su mayoría. 3 creación propia.	10 objetivos de creación propia.
<b>Contenidos</b>	Misma estructura. Asumidos los del RD junto a numerosos de creación propia.	Misma estructura. Secuenciados en 2 tramos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos los del RD con ampliaciones. 2 creación propia.	Secuenciados en 2 tramos. Asumidos los del RD para el segundo tramo
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciados en 2 tramos. Asumidos los del RD para el segundo tramo
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Omite <i>Anexo. Competencias básicas.</i> <i>Orientaciones metodológicas (área).</i>	<i>Orientaciones metodológicas (área).</i> <i>Contribución del área al desarrollo de las competencias.</i>

## 5.16. Comunidad Autónoma de Madrid

### 5.16.1. El Decreto 22/2007 de 10 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

El análisis comparativo entre el Decreto 22/2007, de 10 de mayo, que establece para la Comunidad Autónoma de Madrid el currículo de la Educación Primaria y el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, que determina las enseñanzas mínimas para el marco nacional, presenta un grado de semejanza elevado entre ambos documentos. Dichos resultados son propiciados debido a que el currículum madrileño asume gran parte del texto nacional, a pesar de la ampliación y modificación de algunos de los elementos, así como la incorporación de propuestas de elaboración propia. Entre las diferencias más notorias se encuentra el desarrollo de nuevas premisas en los principios generales, la omisión del *Anexo I. Competencias Básicas* y la omisión de las justificaciones de los criterios de evaluación del área de Educación Artística.

En primer lugar, junto con los *principios generales* propuestos en el currículum estatal, el Gobierno madrileño incorpora cinco postulados, entre los que destaca la labor del centro de completar el currículum, la orientación de la acción educativa y el valor de la atención a la diversidad y de las Tics. Asimismo, explicita que es la Consejería de Educación la institución con potestad para concretar los horarios para

las áreas de conocimiento en la comunidad y también ha de favorecer “la elaboración de proyectos de innovación, así como de modelos de programación docente y de materiales didácticos que faciliten al profesorado el desarrollo del currículo” (Decreto 22/2007, 2007, p. 5). Los *finés* son idénticos a los del Real Decreto, salvo por uno de nueva incorporación relacionado con “preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria” (Decreto 22/2007, 2007, p. 5).

Las diferencias entre los currículos se acentúan en los objetivos generales de etapa. La Comunidad de Madrid incluye doce de los catorce del documento nacional, pero solo tres los asume literalmente y el resto los amplía (Tabla 61). Entre los dos objetivos nacionales omitidos en el Decreto 22/2007 figura el vinculado más estrechamente al área de Educación Artística. Madrid añade cuatro objetivos de elaboración propia y destina uno a los medios de expresión: “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y las manifestaciones artísticas” (Decreto 22/2007, 2007, p. 5). Ninguno contempla referencias a la Comunidad de Madrid, aunque sí que hay menciones explícitas hacia el conocimiento de aspectos propios de la nación española.

Tabla 61

*Elementos curriculares comparados del Decreto 22/2007 de 10 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	3	6	1	2	2	4	16	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	6	3	0	0	0	5	14	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	2	3	0	1	0	2	8
		4. Interpretación y creación musical	7	3	0	0	0	8	18
	2º	3. Escucha	4	3	0	0	0	1	8
		4. Interpretación y creación musical	5	6	0	0	0	7	18
	3º	3. Escucha	5	3	0	0	0	0	8
		4. Interpretación y creación musical	8	4	0	0	0	8	20
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	8	0	0	0	0	0	8
		2º	7	1	0	0	0	0	8
		3º	9	0	0	0	0	0	9

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Los dos currículos comparten todos los elementos del área de Educación Artística excepto por salvedades que clarificamos a continuación. El currículum autonómico asume la introducción al área idénticamente, excepto por la omisión de algunas reseñas nacionales que son sustituidas por otras de elaboración propia que no aportan información vinculada a aspectos concretos de importancia a destacar. Por otra parte, el apartado de *Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas* es literalmente idéntico en ambas normas.

Los objetivos de área del currículum nacional están presentes en el autonómico, todos ellos idénticos en ambos textos, excepto tres que son ampliados por Madrid (Tabla 61). A su vez, la Comunidad acompaña a los objetivos nacionales con cinco propuestas propias. Tres de ellas se refieren a las manifestaciones artísticas de manera global, mientras que los otros dos se orientan solo al aprendizaje de la Educación Musical: “Aprender a ponerse en situación de vivir la música: cantar, escuchar inventar, danzar e interpretar, basándose en la composición de sus propias experiencias creativas con manifestaciones de distintos estilos, tiempos y culturas” e “Iniciarse en la práctica de un instrumento musical” (Decreto 22/2007, 2007, p. 15).

El currículum madrileño mantiene la estructura y nominación de bloques de contenidos presentada en el Real Decreto 1513/2006. Las coincidencias entre ellos no solo son de carácter estructural pues la comunidad incluye todos los contenidos del documento nacional aunque aproximadamente la mitad de estos son ampliados a través de pequeñas puntualizaciones (Tabla 61). Estas variaciones completan el *qué enseñar* al especificar algunos recursos. Un ejemplo que ilustra esta realidad, lo encontramos en el *Bloque 4. Interpretación y creación musical* del 2º ciclo: el currículum nacional establece “Creación de acompañamientos para canciones y piezas instrumentales” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43073) y el Decreto 22/2007 añade “(...) mediante el uso de ostinati rítmicos y melódicos, bordones y efectos sonoros” (2007, p. 17).

La comunidad autónoma desarrolla contenidos de creación propia en todos los bloques y ciclos excepto en el 3. *Escucha* del tercer ciclo. La presencia de nuevos contenidos es mayor en el bloque 4. *Interpretación y creación musical*. En un principio, esto parece ser una señal de que el Gobierno madrileño pretende hacer un currículo en el que la Educación Musical cuente con un carácter práctico y vivencial.



Esta premisa no se mantiene tras comprobar que algunos de los nuevos contenidos del tercer ciclo cuentan con una fuerte connotación conceptual: “Aproximación histórica de la música” o “Aproximación histórica a la danza” (4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 22/2007, 2007, pp. 18-19).

Algunos de los nuevos contenidos son cíclicos y están presentes a lo largo de la etapa, con un aumento progresivo de su dificultad. Un ejemplo de ello es: “Construcción de instrumentos sencillos con objetos de uso cotidiano” (1<sup>er</sup> ciclo), “Construcción de instrumentos originales y similares a otros existentes” (2<sup>o</sup> ciclo) y “Utilización de instrucciones para la construcción de instrumentos” (3<sup>er</sup> ciclo) (4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 22/2007, 2007, pp. 16, 17 y 19). Por otra parte, en ningún caso, la comunidad menciona un tipo concreto de instrumento a emplear para la práctica instrumental. Las referencias al folclore de la Comunidad de Madrid son nulas en este currículo autonómico mostrando un bajo interés a que el alumnado conozca los rasgos musicales que definen a este territorio.

Los criterios de evaluación es el elemento que más semejanzas presenta entre ambas normas. La única variación entre uno y otro documento comparados se encuentra en una sutil ampliación de un criterio del segundo ciclo del currículum madrileño referido al lenguaje plástico (Tabla 61). El resto de criterios son literalmente idénticos en uno y otro texto legislativo. A pesar de esta inclusión casi total, la Comunidad de Madrid omite las justificaciones de cada uno de los criterios de evaluación tal y como los presenta el Real Decreto.

#### **5.16.2. El Decreto 89/2014 de 24 de julio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

El Decreto 89/2014, de 24 de julio, que ordena el currículo para la Educación Primaria para la comunidad autónoma de Madrid y el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, documento nacional a partir del cual se elabora el primero citado, mantienen un alto grado de proximidad entre sí. Los objetivos generales para la etapa de la norma autonómica, la no inclusión de objetivos de área, la estructura de los bloques temáticos para Educación Artística, así como los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para dicha disciplina son los elementos con una mayor analogía con la propuesta nacional. En cambio, tanto en los fines y principios

generales de la parte dispositiva como en la introducción al área de Educación Artística existen disimilitudes significativas.

A diferencia del Real Decreto que solo establece los principios generales para la etapa, el currículum autonómico presenta también los fines para la misma. Debemos especificar que el texto desarrollado por el Gobierno de Madrid en el artículo destinado a la finalidad se corresponde con los principios generales establecidos en la norma nacional. La única diferencia entre los fines madrileños y los principios nacionales es la ampliación autonómica por la que la etapa ha de favorecer el aprendizaje de “la resolución de problemas y la geometría” (Decreto 89/2014, 2014b, p. 12). Los principios generales del Decreto 89/2014 señalan el carácter obligatorio y gratuito de la etapa, la edad de acceso y los tramos (Decreto 89/2014, 2014b).

Ambos currículos comparten los mismos objetivos generales de etapa. La Comunidad de Madrid amplía y modifica algunos de ellos (Tabla 62). Las ampliaciones se realizan en los vinculados al conocimiento de la lengua española, al de los animales próximos o en la valoración de la higiene, la salud y el respeto al cuerpo humano (Decreto 89/2014, 2014b). El objetivo asociado al aprendizaje de la lengua se ha considerado como ampliado a pesar de la omisión del fragmento nacional que hace mención a la lengua cooficial si la hubiese, al incluir la comunidad que junto con el desarrollo del hábito lector, la lengua funcionará “(...) como instrumento esencial para el aprendizaje del resto de áreas” (Decreto 89/2014, 2014b, p. 13).

Tabla 62

*Elementos curriculares comparados del Decreto 89/2014 de 24 de julio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	6	5	0	3	0	0	14	
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X
<b>Contenidos</b>	Etapa	1. Escucha					2	2	X
		2. Interpretación					2	2	X
		3. Danza					1	1	X
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1. Escucha	3	0	0	0	0	3	
		2. Interpretación	3	0	0	0	0	3	
		3. Danza	1	0	0	0	0	1	
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	1. Escucha	5	0	0	0	0	5	
		2. Interpretación	8	0	0	0	0	8	
		3. Danza	5	0	0	0	0	5	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

La introducción al área de Educación Artística del currículum madrileño difiere absolutamente de la desarrollada en el nacional. El Decreto 89/2014 justifica la presencia del área en la etapa y realiza una mención a la Educación Plástica y Musical. Debemos reflexionar acerca de la postura que la Comunidad de Madrid adopta frente al desarrollo de la Educación Musical. El currículum autonómico orienta el aprendizaje del lenguaje artístico musical a través de la audición y el canto, relegando al resto de dimensiones con las que cuenta la Educación Musical. Según el Decreto 89/2014 (2014b):

La educación musical se apoya en el escucha de diversas obras o extractos musicales y en el aprendizaje de un pequeño repertorio de canciones. De esta forma, los primeros años, se proporciona a los alumnos una enseñanza práctica, enseñándoles a cantar cuidando la entonación, el ritmo, la voz, la respiración y la articulación de las palabras, y acompañándose de juegos rítmicos sencillos practicados con algunos instrumentos.

Los centros interesados en profundizar en la enseñanza de la interpretación musical, en virtud de su autonomía pedagógica y organizativa, y en función de los recursos propios de los que dispongan, podrán elaborar un programa específico de canto coral para los alumnos (p. 68).

Esta postura no solo aparece en la introducción al área de Educación Artística. En el preámbulo del Decreto, el Gobierno autonómico indica que la Educación Musical se ha de iniciar “a través del canto y fomentar la formación de grupos corales en los colegios, ya que el canto es la manera más natural de hacer música. A través del canto los alumnos pueden acceder a la práctica de la música de cualquier época y estilo” (Decreto 89/2014, 2014b, p. 11). El papel que ocupa el canto y la audición frente a la danza y el movimiento, el lenguaje musical o la instrumentación podría considerarse un paso atrás en la concepción integral de la Educación Musical.

El currículum madrileño no varía la nominación de los bloques temáticos propuestos en el currículum nacional y, por tanto, mantiene la división entre Educación Plástica y Educación Musical. La comunidad fija los contenidos para toda la etapa. Suman un total de cinco las propuestas repartidas en los tres bloques de Educación Musical (Tabla 62). Los contenidos musicales autonómicos muestran un carácter abierto: “Utilización de audiciones musicales para identificar sonidos, distinguir tipos de voces e instrumentos” (1. *Escucha*), “El canto. Interpretación de canciones sencillas de forma individual o en distintos agrupamientos, con y sin acompañamiento instrumental” (2. *La interpretación musical*) o “La expresión corporal. Iniciación a la

danza. Coreografía de obras musicales” (3. *La música, el movimiento y la danza*) (Decreto 89/2014, 2014b, pp. 70-71).

Cada uno de los contenidos está vinculado a uno o dos criterios de evaluación y, al mismo tiempo, a una serie de estándares de aprendizajes evaluables. Tanto uno como otro elemento curricular destinado a la evaluación de los aprendizajes y conocimientos coinciden literalmente con los recogidos en el Real Decreto 126/2014 y contribuyen a mantener un grado de similitud significativo entre los elementos curriculares del área de Educación Artística (Tabla 62).

### **5.16.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Madrid**

En términos globales, no existe una tendencia curricular mantenida durante la elaboración de los currículos autonómicos de la Comunidad de Madrid respecto a sus nacionales correspondientes. El Decreto 22/2007 se caracteriza por una asimilación significativa del Real Decreto 1513/2006 acompañada de la introducción de elementos de elaboración propia que complementan al documento estatal. Por otro lado, el Decreto 89/2014 aunque cumple la primera premisa de asimilar el Real Decreto 126/2014, al igual que su antecesor currículum, contempla elementos de creación propia, pero en menor medida, siendo dichas aportaciones escuetas y breves.

Otra de las diferencias que no permiten establecer una relación de semejanza entre las decisiones curriculares optadas en uno y otro documento autonómico es la distinta concepción de la Educación Musical. Mientras que el Decreto 22/2007, realiza un reparto equitativo de sus elementos entre los cinco ámbitos musicales (audición, canto, lenguaje musical, instrumentación y movimiento), su sucesor, el Decreto 89/2014, posiciona al canto y a la audición en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación musical.

En los elementos curriculares comparados, Madrid contempla, para sus dos normas, principios generales y fines para la etapa, independientemente de que no establezca los segundos el Real Decreto 126/2014. En las ocasiones que se desarrollan a partir de los currículos nacionales, el Gobierno madrileño los asume literalmente acompañándolos de propuestas de elaboración propia. Esta tendencia curricular no se mantiene en ambos periodos respecto a los objetivos generales de etapa. Mientras

que el primero omite dos objetivos de los estatales, introduce variaciones en la mayoría de ellos e incluye cuatro de elaboración autonómica, el currículum de 2014 comparte con su nacional correspondiente todos los objetivos. Este último adapta las propuestas gubernamentales a sus exigencias, pero en ningún caso excluye o crea objetivos de elaboración propia.

Ninguno de los dos currículos autonómicos contempla anexos u orientaciones metodológicas o didácticas independientemente de que la norma nacional los desarrolle como tal, como es el caso del *Anexo I. Competencias Básicas* del Real Decreto 1513/2006, o el reconocimiento en el *Artículo 3. Distribución de competencias* del Real Decreto 126/2014 por la que las Administraciones autonómicas pueden “Realizar recomendaciones de metodología didáctica para los centros docentes de su competencia” (Real Decreto 126/2014, 2014, p. 19352).

En la introducción al área, la Comunidad opta en el Decreto 22/2007 por incluir gran parte del texto nacional a la vez que desarrolla determinadas ideas propias. Al contrario, su sucesor autonómico reelabora una introducción completamente distinta a la del currículum nacional correspondiente. Esto se debe entre otros factores, al protagonismo otorgado por la Comunidad de Madrid al canto y a la audición frente al resto de ámbitos musicales. Por lo tanto, no existe una tendencia autonómica común respecto a dicho elemento a diferencia de los objetivos de área. Mientras que el primer documento asume todos los del Real Decreto al mismo tiempo que completa cuatro de elaboración propia, en la segunda norma la comunidad opta por hacer lo mismo que el currículum estatal: no desarrollarlos. El Decreto 897/2014 asume lo que el Gobierno Nacional dicta en más o menos medida, independientemente que esto suponga el establecimiento o no de los objetivos de área.

Ambos textos mantienen la estructura y nominación de los bloques contenidos al igual que las propuestas estatales. Los contenidos del Decreto 22/2007 son asumidos de la norma nacional junto con algunos de nueva creación con un grado de concreción más elevado respecto a su comparado. Este rasgo definitorio de los contenidos del primer documento contrasta con la decisión autonómica del segundo currículum analizado. En este, haciendo uso de la potestad legislativa reconocida en el Real Decreto 126/2014, Madrid elabora sus contenidos. Aparecen enunciados para toda la etapa y se formulan de manera abierta, tomando como referencia los criterios

de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Por ello, a pesar del predominio del canto y la audición frente a otros ámbitos musicales, tal como se observa en la introducción al área, la Comunidad se supedita a la norma nacional en el momento de establecer los contenidos y, por tanto, incluye propuestas relacionadas con los distintos ámbitos y disciplinas de la Educación Musical.

Sin duda, los elementos curriculares que muestran una tendencia común entre ambos currículos autonómicos son los criterios de evaluación. Tanto para uno como para otro, se asumen literalmente de los documentos nacionales compartiendo no solo el número sino también el contenido. Asimismo, los estándares de aprendizaje, publicados a partir del Real Decreto 128/2014 guardan una relación de similitud absoluta entre los autonómicos y nacionales. Esta última premisa nos permite poder afirmar de manera fehaciente que la Comunidad de Madrid tiende a incluir idénticamente todas las propuestas curriculares al servicio de la evaluación de los aprendizajes.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 63). Además, en el Anexo XVI se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 63

*Características definitorias de los currículos autonómicos de la Comunidad Autónoma de Madrid respecto a los Reales Decretos comparados*

Elemento curricular comparado	Currículum autonómico de Madrid respecto a su nacional	
	Decreto 22/2007	Decreto 89/2014
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a 5 principios de creación propia.	Creación propia.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos y uno de creación propia.	Son los principios generales del RD con ampliaciones.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos 12 del RD con variaciones junto a 4 creación propia.	Asumidos todos pero con variaciones en algunos de ellos.
<b>Introducción al área</b>	Asumida del RD junto a propuestas de creación propia.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Idénticos salvo 3 ampliados. 5 creación propia.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Contenidos</b>	Misma estructura. Idénticos al RD junto a numerosos propios.	Misma estructura. Secuenciados para la etapa.

<b>Criterios de evaluación</b>	Idénticos salvo 1 ampliado.	Idénticos.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Idénticos.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Omisión <i>Anexo. Competencias básicas.</i>	

## 5. 17. Comunidad de Castilla y León

### 5. 17. 1. El Decreto 40/2007 de 3 de mayo frente al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre

El Decreto 40/2007, de 3 de mayo, que establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León guarda un grado de semejanza muy alto con el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre. El documento autonómico procede a asumir gran parte del texto presente en la norma nacional introduciendo variaciones (en su mayoría ampliaciones), en algunos de los elementos curriculares como son los objetivos generales de etapa, los del área de Educación Artística y, también, sus contenidos y criterios de evaluación. Entre las diferencias figura la no inclusión del *Anexo. Competencias básicas*, la introducción de una serie de principios metodológicos generales, así como la no justificación de los criterios de evaluación por la comunidad.

Tanto los principios generales como los fines para la Educación Primaria son ampliados en el Decreto a partir del texto nacional. Los primeros son enunciados en tres premisas en lugar de dos, tal como presenta el Real Decreto. Aunque comparten la misma información, la comunidad añade que el ciclo funciona como unidad de programación y de evaluación en la etapa. Por otro lado, en los fines establece que “la educación primaria también tendrá por finalidad preparar a los alumnos para cursar con aprovechamiento la educación secundaria obligatoria” (Decreto 40/2007, 2007, p. 9853).

El currículo leonés comparte con el nacional doce de los catorce objetivos de etapa (Tabla 64). Salvo dos que son incluidos de un modo idéntico, la comunidad amplía, reduce o modifica el resto adaptándolos a sus necesidades y exigencias. Las ampliaciones contribuyen a puntualizar el objetivo, reduciendo el carácter abierto y abstracto que caracteriza la manera de enunciarlos en el Real Decreto. Un ejemplo de

ello es: “Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana, valorando sus posibilidades comunicativas desde su condición de lengua común de todos los españoles y desarrollar hábitos de lectura como instrumentos esenciales para el aprendizaje del resto de las áreas” (Decreto 40/2007, 2007, p. 9853).

Tabla 64

*Elementos curriculares comparados del Decreto 40/2007 de 3 de mayo respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	2	5	3	2	2	5	17		
<b>Obj. Área</b>	Etapa	7	1	1	0	0	3	12		
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	0	1	1	3	1	3	7	
		4. Interpretación y creación musical	0	4	0	3	3	6	13	
	2º	3. Escucha	2	1	1	2	1	3	9	
		4. Interpretación y creación musical	0	4	0	6	1	8	18	
	3º	3. Escucha	0	5	1	2	0	3	12	
		4. Interpretación y creación musical	0	2	2	8	0	3	15	
<b>Criterios de Evaluación</b>	Ciclos	1º	1	6	0	1	0	2	10	
		2º	1	5	0	1	1	2	9	
		3º	0	7	0	1	1	1	9	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Tras la omisión de dos objetivos nacionales, entre los que figura el vinculado a los lenguajes artísticos, la comunidad desarrolla cinco de creación propia. Para suplir la eliminación de dicho objetivo, establece que el alumno debe ser capaz al finalizar la etapa de “Comunicarse a través de los medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática, desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y las capacidades de reflexión, crítica y disfrute de las manifestaciones artísticas” (Decreto 40/2007, 2007, p. 9854). De las propuestas restantes, dos hacen mención al aprendizaje del patrimonio e historia de España, otro al de Castilla y León y, el último, al aprendizaje de actitudes que fomenten el respeto y eviten la violencia (Decreto 40/2007, 2007).

El Decreto, a diferencia del currículo nacional, no incluye el *Anexo. Competencias Básicas*. Como novedad introducida por este currículo autonómico se encuentra en el *Anexo. Currículo de Educación Primaria* de este documento los *Principios metodológicos generales*. En ellos la comunidad incide en el papel que juega la



escuela como lugar de intercambio de información donde el profesorado ha de funcionar como un guía en el aprendizaje del alumnado. A su vez, señalan que los métodos han de adaptarse tanto al ritmo como a las características individuales promoviendo una educación individualizada y una atención especial a la diversidad que ha de ser tenida en cuenta en el momento de planificar la actividad docente. Otros factores a tener en cuenta son el trabajo en grupo, el uso de las Tics, la observación, la búsqueda activa y la investigación, los cuales han de formar parte de las actividades de aula. Por último, en cuanto a la evaluación, se señala que a lo largo de la etapa y en todas las disciplinas ha de ser continua, global, formativa y personalizada (Decreto 40/2007, 2007).

Dentro del área de Educación Artística, se observa en la introducción que ambos documentos comparten ideas comunes, aunque son desarrolladas de distinta manera. La introducción aportada por Castilla y León es mucho más amplia que la que presenta el Gobierno Nacional. La autonómica incluye menciones a los criterios de evaluación, así como a determinadas exigencias metodológicas que favorezcan un desarrollo adecuado del currículo. A su vez, incide en que “se cuidará la transmisión de versiones originales, facilitando la participación en manifestaciones culturales, especialmente en la Comunidad de Castilla y León” (Decreto 40/2007, 2007, p. 9863). La contribución del área al desarrollo de las competencias básicas es idéntica en ambos documentos, salvo por una ampliación realizada en el Decreto dentro de la competencia matemática.

Las dos normas comparten objetivos de área en su mayoría literalmente idénticos (Tabla 64). La comunidad a su vez procede a incluir tres de creación propia. Uno orientado a la expresión de las emociones a través de los procesos artísticos. El segundo, consecuente de la reducción de uno nacional, por el cual se ha de valorar el intercambio cultural. Y por último, uno que indica que el alumnado ha de “Iniciarse en la práctica de un instrumento” (Decreto 40/2007, 2007, p. 9864). Este permite al profesorado ser quién determine el tipo de instrumento a emplear. Finalmente, se realizan dos menciones explícitas al conocimiento de las manifestaciones musicales de la comunidad autónoma en los objetivos para el área de Educación Artística.

En cuanto a los contenidos, ambos coinciden en la estructura, numeración y nominación de los bloques. A lo largo de los tres ciclos, asistimos a una

modificación de la mayor parte de las propuestas nacionales por parte de la comunidad que responden a un diferente orden del uso de las palabras para finalmente enunciar el mismo contenido (Tabla 64). Muestra de ello son los siguientes contenidos del 1<sup>er</sup> ciclo del bloque 3. *Escucha*: “Identificación y representación corporal de las cualidades de sonidos del entorno natural y social” (Real Decreto 1513/2006, 2006, p. 43072) frente a “Cualidades de los sonidos del entorno natural y social. Identificación y representación mediante el gesto corporal” (Decreto 40/2007, 2007, p. 9865). También se incluyen varios contenidos destinados al conocimiento del folclore propio de la comunidad leonesa.

Por otro lado, algunos contenidos del Real Decreto son fragmentados y establecidos en dos o más contenidos en el currículo autonómico<sup>40</sup>. Esta situación se da en el tercer ciclo, tanto en el bloque 3. *Escucha* donde uno nacional se presenta en tres que a su vez incluye aspectos no recogidos en el primero y en el bloque 4. *Interpretación y creación musical* lo hace en dos contenidos diferentes. A su vez, la comunidad incluye contenidos de elaboración propia en cada uno de los ciclos enunciados de manera clara y precisa: “Recursos sonoros de la voz. Percusión corporal. Aportaciones de la música étnica” (1<sup>er</sup> ciclo), “Construcción de instrumentos originales y similares a otros existentes” (2<sup>o</sup> ciclo) o “Aproximación a la historia de la música” (3<sup>er</sup> ciclo) (4. *Interpretación y creación musical*) (Decreto 40/2007, 2007, p. 9865, 9866 y 9867).

Por último, los criterios de evaluación difieren entre sí en ambas normas a pesar que la comunidad autónoma incluye con variaciones los del Real Decreto salvo dos nacionales (Tabla 64). Así mismo, la mayor parte de estos han sido ampliados para concretar más y reducir el carácter abierto con el que cuentan en la norma nacional, gracias al empleo de gerundios que implican acción: incorporando, expresando, partiendo, reteniendo, etc., o a la vinculación del criterio tanto al lenguaje plástico como musical. Debemos dejar constancia que Castilla y León no acompaña los criterios con una breve explicación a diferencia del currículo nacional.

<sup>40</sup> En la tabla de datos cuantitativa se han recogido los contenidos de acuerdo a su relación con el contenido comparado. Por tanto, se ha contabilizado un contenido ampliado y otro modificado respectivamente respecto al nacional a pesar de que la comunidad autónoma los formula en varios contenidos.

### **5.17.2. La Orden EDU/519/2014 de 17 de junio frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

La Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León presenta un alto grado de similitud con su correspondiente currículo nacional, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Las semejanzas existentes en los objetivos generales de etapa, así como en los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables del sexto curso del área de Educación Artística, que coinciden absolutamente con la propuesta nacional y la no inclusión de los objetivos de dicha área, avalan la relación de analogía entre ambas normas.

A diferencia del currículo nacional, el currículo leonés incluye en la parte dispositiva tanto fines como principios generales para la etapa. Dentro de su *Artículo 2. Finalidad de la etapa de educación primaria* se señala que estos han sido establecidos de acuerdo al artículo 16. 2. de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Lo que en este artículo se desarrolla coincide con los principios generales propuestos en el Real Decreto 126/2014, salvo por la referencia a la acción educativa siendo omitida tanto en el artículo 2 de la Orden EDU/519/2014 como en el 16. 2. de la LOE. Esta última sí forma parte de los principios generales del currículo autonómico junto a cuatro propuestas no contempladas por su respectivo nacional. En ellas se menciona la obligatoriedad y gratuidad de la etapa, la edad de acceso a la misma, el carácter global e integrador de las áreas y la “autonomía pedagógica, de organización y de gestión” con la que cuentan los centros “para el adecuado desarrollo de los objetivos de etapa” (Orden EDU/519/2014, 2014, p. 44183).

De nuevo, en los objetivos generales de etapa del currículo autonómico se realiza una remisión a la Ley de Educación de 2006, los cuales coinciden en términos literales con los del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero (Tabla 65). De nuevo, asistimos a un paralelismo idéntico entre la propuesta nacional y la autonómica comparados, salvo por la breve reducción realizada por parte de Castilla y León en el objetivo ligado al conocimiento de la lengua al no existir lengua cooficial en ella.

Tabla 65

*Elementos curriculares comparados de la Orden EDU/519/2014 de 17 de junio respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*					Total	NC			
		C	A	R	M	E			N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	13	0	1	0	0	0	14			
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X		
<b>Contenidos</b>	Cursos	1. Escucha					6	6	X		
		2. Interpretación					5	5	X		
		3. Danza					3	3	X		
		1. Escucha					5	5	X		
		2. Interpretación					7	7	X		
		3. Danza					2	2	X		
		1. Escucha					5	5	X		
		2. Interpretación					8	8	X		
		3. Danza					3	3	X		
		1. Escucha					5	5	X		
		2. Interpretación					8	8	X		
		3. Danza					3	3	X		
		1. Escucha					4	4	X		
		2. Interpretación					11	11	X		
		3. Danza					3	3	X		
		1. Escucha					7	7	X		
		2. Interpretación					10	10	X		
		3. Danza					3	3	X		
<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	1. Escucha					3	3	X		
		2. Interpretación					2	2	X		
		3. Danza					1	1	X		
		1. Escucha					3	3	X		
		2. Interpretación					3	3	X		
		3. Danza					1	1	X		
		1. Escucha					3	3	X		
		2. Interpretación					3	3	X		
		3. Danza					1	1	X		
		1. Escucha					3	3	X		
		2. Interpretación					3	3	X		
		3. Danza					1	1	X		
		1. Escucha					0	3			
		2. Interpretación					2	3			
		3. Danza					0	1			
		<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	1. Escucha					4	4	X
				2. Interpretación					3	3	X
				3. Danza					1	1	X
1. Escucha							4	4	X		
2. Interpretación							5	5	X		
3. Danza							2	2	X		
1. Escucha							4	4	X		
2. Interpretación							7	7	X		
3. Danza							3	3	X		

	1. Escucha					4	4	X
4º	2. Interpretación					7	7	X
	3. Danza					4	4	X
	1. Escucha					4	4	X
5º	2. Interpretación					8	8	X
	3. Danza					5	5	X
	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	5
6º	2. Interpretación	8	0	0	0	0	0	8
	3. Danza	5	0	0	0	0	0	5

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

Una de las disimilitudes entre los documentos comparados es la inclusión en la Orden de un anexo bajo la nominación de *Principios metodológicos de la etapa*. En ellos se determina que en todas las áreas las actividades han de partir de los niveles competenciales previos del alumnado. Así mismo, se propone el trabajo por proyectos y el uso de estrategias interactivas dotando de una especial atención a la diversidad e implicando a las familias a través de la acción tutorial, entre otros postulados. En cuanto al profesorado, Castilla y León rompe con la idea clásica de concebir al docente como guía, siendo a partir de este momento “un creador de situaciones de aprendizaje que estimulen y motiven al alumnado para que sea capaz de alcanzar el desarrollo adecuado de las competencias (...)” (Orden EDU/519/2014, 2014, p. 44223).

En relación con la introducción al área de Educación Artística, se observa un grado de disparidad entre los textos de ambas normas. Aunque en alguna ocasión, el currículo castellanoleonés incorpora pequeños fragmentos tomados del documento nacional, la comunidad procede a reelaborar esta parte dotándola a su vez de una nueva estructura. En la introducción se señala que el área está conformada por el lenguaje plástico y musical y se enumera una relación entre cada uno de ellos y los bloques de contenidos asociados. Seguidamente se incluye un apartado bajo la nominación de *Orientaciones metodológicas* vinculadas a Educación Artística y ambos lenguajes artísticos. Al igual que el Real Decreto, no se incluyen objetivos para el área en la Orden EDU/519/2014 (Tabla 65).

Debemos incidir que una de las novedades aportadas por Castilla y León en su norma es la inclusión dentro del área de Educación de Artística de un *Currículo de*

etapa y de un *Currículo por cursos*<sup>41</sup>. El primero divide a Educación Plástica y Música, agrupando dentro de cada una de ellas los bloques de contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para toda la etapa, como el propio nombre indica. El segundo, procede a secuenciar los elementos del primero en seis cursos, de este modo se concretan a la edad del alumnado procediendo a realizar una enseñanza cíclica de las enseñanzas recogidas en este currículum. Se ha constatado que tanto los criterios de evaluación como los estándares de aprendizaje evaluables para la etapa coinciden con la propuesta para el sexto curso en el *Currículo por cursos*, a diferencia de los contenidos, los cuales son más concretos y, en ocasiones, enunciados en varios contenidos.

Los contenidos, cuya creación es competencia autonómica, mantienen tanto la nominación como la numeración de los bloques propuesta por el currículo nacional (Tabla 65). Castilla y León presenta, a través de sus contenidos, un fuerte interés hacia el aprendizaje de conocimientos asociados al lenguaje musical a lo largo de los seis cursos. Así pues, junto con los que directamente se vinculan al lenguaje musical se recurre a la escucha, el canto, la instrumentación o el movimiento para incluir aspectos propios de este ámbito. Algunos contenidos que ilustran esta realidad son: “Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones. Conceptos básicos. El pentagrama y la clave de sol. Las notas musicales. Las figuras y los silencios” (2º curso, 2. *Interpretación y creación musical*) (Orden EDU/519/2014, 2014, p. 44583), “El tempo. El metrónomo. Adagio, Andante, Allego” (3º curso, 3. *La música, el movimiento y la danza*) (Orden EDU/519/2014, 2014, p. 44590) o el “Lenguaje musical aplicado a la interpretación de canciones y piezas instrumentales. Los signos de prolongación: ligadura, puntillo y calderón” (5º curso, 2. *La interpretación musical*) (Orden EDU/519/2014, p. 44601).

Sin duda, es un currículo con una fuerte connotación conceptual que se hace latente desde los primeros cursos de la etapa a través de contenidos como “Introducción al lenguaje musical, conceptos básicos” (1º curso, 2. *La interpretación musical*) o “Aproximación a la Historia de la música culta” (3º curso, 1. *Escucha*) (Orden EDU/519/2014, 2014, pp. 44577 y 44588). Otro de los rasgos que definen los contenidos de este documento es la baja inclusión de aspectos relacionados con el

<sup>41</sup> Con el fin de facilitar la interpretación de los datos cuantitativos presentados en las tablas de resultados se han recogido solamente los datos numéricos del *Currículo por cursos*.

folclore de la comunidad. Solo realiza una mención a Castilla y León en el bloque 3. *La música, el movimiento y la danza* en 5º curso: “Diferentes tipos de danzas y bailes: Las danzas tradicionales de Castilla y León” (Orden EDU/519/2014, 2014, p. 44601). Por otro lado, este bloque cuenta con un menor número de contenidos frente a los otros dos de Educación Musical (Figura 27). En relación con la práctica instrumental, en ningún caso la comunidad procede a determinar qué tipo de instrumento se ha introducir en la etapa.

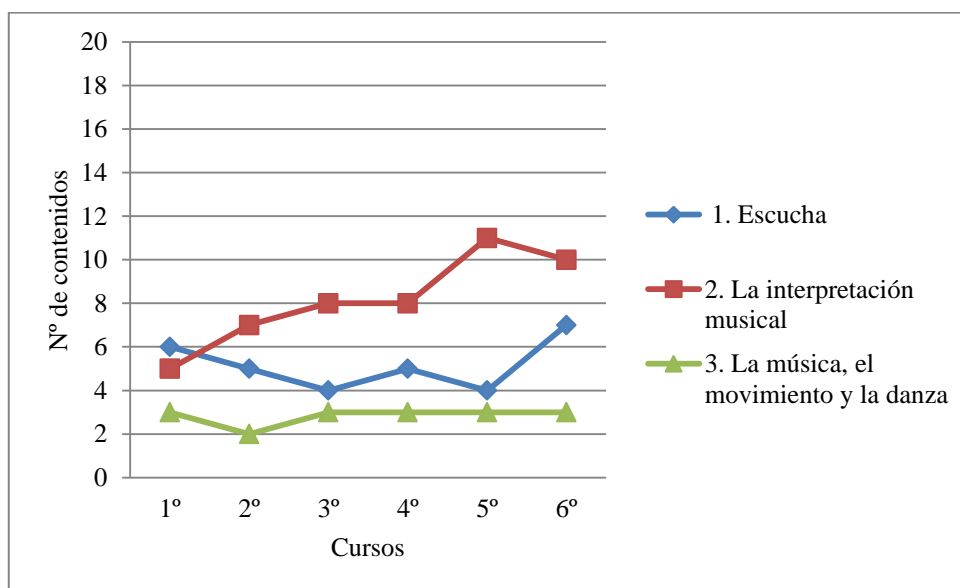


Figura 27. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos de la Orden EDU/519/2014 de 17 de junio de 2014.

Por último, el currículo leonés coincide en el número de criterios de evaluación y de estándares de aprendizaje evaluables de sexto curso con el Real Decreto (Tabla 65). La comunidad autónoma ha ampliado cinco de los siete criterios de evaluación recogidos en el currículo nacional, especificando, al mismo tiempo que acota, los aspectos a tener en cuenta para la evaluación de los aprendizajes. Sorprende que a pesar de estas ampliaciones, los estándares de aprendizaje evaluables sean literalmente idénticos en ambas documentos comparados.

### 5.17.3. Tendencias curriculares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

Podemos establecer, sin ninguna duda, que tanto el Decreto 40/2007, de 3 de mayo como la Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, guardan una estrecha relación de

proximidad con sus respectivos nacionales, siendo aún mayor en el segundo citado. En ambos casos se ha observado cómo, en la parte dispositiva, se establecen los principios generales y los fines para la Educación Primaria tomados a partir de las propuestas nacionales, salvo en la Orden EDU/5159/2014 dado que no se establecen fines en el Real Decreto 126/2014 y se recurre, por tanto, a la propuesta de la LOE.

En cuanto a los objetivos generales de etapa, debe destacarse que aunque son comparados con dos currículos nacionales distintos, estos coinciden en todos y cada uno de ellos. Por ello, es significativo que en la primera norma autonómica, Decreto 40/2007, la comunidad autónoma procediera a introducir un gran número de variaciones, así como algunos objetivos de creación propia respecto al Real Decreto 1513/2006. Al contrario, la Orden de 2014 incluye, salvo uno que es brevemente reducido, todos y cada uno de los objetivos de acuerdo a la propuesta nacional correspondiente. De hecho, es significativo que se haga una remisión a la LOE.

Así mismo, en los dos documentos, a diferencia de los nacionales, Castilla y León ha incluido unos *Principios metodológicos* para la etapa en la que se presentan una serie de premisas que han de ser tenidas en cuenta por el profesorado para desarrollar su práctica docente. A su vez, la Orden EDU/519/2014 también establece para el área de Educación Artística unas *Orientaciones metodológicas*.

En relación con la introducción al área de Educación Artística, en ambos documentos hemos visto una modificación por parte de la comunidad autónoma que tiende a incluir un mayor número de aspectos no contemplados. Esta variación ha sido mucho mayor en el texto de la norma autonómica promulgada en 2014 dado la breve reseña que recoge el currículo nacional respectivo. En cuanto a la situación surgida en los objetivos de área coincide con la presentada en los de etapa. Mientras que el Decreto 40/2007 incluye las propuestas nacionales con variaciones y otras de creación propia, la Orden de 2014 no desarrolla los objetivos para el área conforme a lo realizado en su respectivo nacional.

El hecho que el Real Decreto 1513/2006 estableciera los contenidos por ciclos para la etapa ha supuesto que el Decreto de 2007 procediera a ampliar y modificar un alto número de ellos, de manera que estos se adaptaran a las exigencias autonómicas, pero siempre manteniendo un equilibrio entre los diferentes ámbitos musicales que venía preestablecido por el Gobierno Nacional. Por otro lado, la libertad autonómica



para crear todos y cada uno de los contenidos para el área ha conllevado que en la Orden de 2014 estos se fijasen doblemente: para la etapa y por cursos. Al analizar en profundidad la evolución por cursos, se ha extraído información que avala cómo Castilla y León orienta la enseñanza de la Educación Musical a un mayor aprendizaje de conocimientos conceptuales y vinculados al lenguaje musical frente a otros ámbitos como la escucha, el canto, la instrumentación y la danza. En contraposición de uno y otro currículo, también figuran las menciones al aprendizaje de aspectos propios de la comunidad, siendo más numerosas en el documento de 2007 frente a solo una inclusión en el currículo autonómico promulgado en 2014.

Entre las coincidencias de las decisiones autonómicas tomadas por parte de Castilla y León para la elaboración de sus dos currículos de Educación Musical se encuentran los criterios de evaluación. En ambos casos, la comunidad procede a ampliar gran parte de ellos de manera que se adecuen de un modo efectivo tanto a contenidos, como criterios de evaluación. En cambio, los estándares de aprendizaje evaluables enunciados para la Orden EDU/519/2014 para el sexto curso si coinciden con la propuesta nacional literalmente, algo que provoca una contrariedad al ser ampliados los criterios de evaluación a los que se vinculan.

En líneas generales, podemos concluir que existe un mayor conformismo por parte de la comunidad autónoma al currículo nacional recogido en el Real Decreto 126/2014, de 28 febrero, frente a una mayor tendencia al cambio y a las variaciones respecto al Real Decreto 1513/2006. Esta postura puede estar influida por la afinidad del Gobierno leonés con la ideología del Gobierno Nacional en el momento de la promulgación de los documentos autonómicos. En una y otra fecha, la comunidad de Castilla y León contaba con un gobierno popular frente al socialista y popular, respectivamente, que promulgaron las normas nacionales.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 66). Además, en el Anexo XVII se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 66

*Características definitorias de los currículos de la comunidad autónoma de Castilla y León*

<b>Elemento curricular comparado</b>	<b>Currículum autonómico de Castilla y León respecto a su nacional</b>	
	<b>Decreto 40/2007</b>	<b>Orden EDU/519/2014 de 17 de junio</b>
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos junto a mención al ciclo como unidad de programación.	Asumida la mención de la acción educativa del RD junto a 4 premisas propias.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos con ampliaciones.	Idénticos a los principios generales del RD salvo mención a la acción educativa.
<b>Objetivos de etapa</b>	Asumidos del RD excepto 2. 5 de creación propia.	Idénticos
<b>Introducción al área</b>	Reelaboración a partir de las ideas desarrolladas en el RD.	Elaboración propia.
<b>Objetivos de área</b>	Asumidos del RD con variaciones. 3 de creación propia.	Idéntico. No contempla.
<b>Contenidos</b>	Misma estructura. Asumidos la mayoría del RD con ampliaciones y propuestas de creación propia.	Misma estructura de bloques. Secuenciación por cursos y etapa.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos del RD con ampliaciones y 5 de creación propia.	Secuenciación por cursos y etapa. Idénticos los de la etapa.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciación por cursos y etapa. Idénticos los de la etapa.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Omisión de <i>Anexo. Competencias básicas. Principios metodológicos generales.</i>	<i>Principios metodológicos de la etapa. Orientaciones metodológicas (área).</i>

## 5.18. Territorios de ámbito de gestión del MEC

### 5.18.1. La Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio frente al Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre

Son muchas las semejanzas que mantienen entre sí la Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Primaria para los territorios de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia y el Real Decreto 1413/2006, de 7 de diciembre. Se desprende un paralelismo muy claro, no solo en los elementos comparados de la parte dispositiva de los documentos, sino también dentro del área de Educación Artística.

La Orden asume los principios generales de acuerdo a lo establecido en el currículum nacional junto a una pequeña ampliación tomada de la Ley Orgánica de Educación

(LOE) por la que se establece que “el número máximo de alumnos por aula será de 25 para la Educación Primaria” (Orden ECI/2211/2007, 2007, p. 31587). Dicha ratio puede verse modificada en razón de los alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo a la ley vigente. Seguidamente, los fines son idénticos para ambas normas al igual que los objetivos generales de etapa, salvo por la reducción del vinculado al aprendizaje de la lengua cooficial y la incorporación de uno propio por el que se ha de “Conocer, apreciar y valorar las peculiaridades físicas, lingüísticas, sociales y culturales del territorio en que se vive” (Orden ECI/2211/2007, 2007, p. 31488) (Tabla 67). Igualmente, el *Anexo. Competencias Básicas* es asumido por la Orden de un modo literal del nacional.

Tabla 67

*Elementos curriculares comparados de la Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio respecto al Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC
		C	A	R	M	E	N		
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	13	0	1	0	0	1	15	
<b>Obj. Área</b>	Etapa	9	0	0	0	0	0	9	
<b>Contenidos</b>	1º	3. Escucha	1	2	2	1	0	5	11
		4. Interpretación y creación musical	7	3	0	0	0	5	15
	2º	3. Escucha	2	5	0	0	0	5	12
		4. Interpretación y creación musical	6	3	0	1	1	10	20
	3º	3. Escucha	2	3	0	3	0	7	15
		4. Interpretación y creación musical	9	2	1	0	0	5	17
<b>Criterios de evaluación</b>	Ciclos	1º	5	3	0	0	0	3	11
		2º	6	2	0	0	0	1	9
		3º	8	1	0	0	0	1	10

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

En el área de Educación Artística, los dos documentos presentan la misma introducción y los objetivos de área (Tabla 67). Los contenidos son el elemento que mayor disparidad presenta entre una y otra norma. Se mantiene la misma estructura de bloques de contenidos propuesta por el Real Decreto y se asumen todos los contenidos establecidos por este en la Orden, salvo uno para el 2º ciclo (Tabla 67). Sin embargo, las diferencias se derivan de un alto número de contenidos de nueva creación presentada en la Orden, además de variaciones de distinta índole realizada a los contenidos procedentes del currículum nacional. Dentro de los bloques, el

currículum desarrollado en la Orden subdivide los bloques de contenidos acotando la disciplina musical a la cual se vincula cada una de las propuestas<sup>42</sup>.

Los nuevos contenidos elaborados para los territorios de gestión del MEC son de diversa índole, sin promover una mayor presencia de un ámbito musical frente a otro. Entre las nuevas propuestas encontramos algunas asociadas al conocimiento de las Tics, creación de instrumentos, la relajación o el desarrollo de la técnica vocal e instrumental, entre otros (Orden ECI/2211/2007). Cabe destacar que, parte del aumento del número de propuestas de la Orden frente al Real Decreto es consecuente de una mayor concreción de determinados contenidos extraídos del nacional. Por ejemplo, mientras que en el bloque 3. *Escucha* del primer ciclo el Real Decreto 1513/2006 establece “Audición activa de un selección de piezas instrumentales y vocales breves e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles” (2006, p. 43072), la Orden procede a formularlo en dos diferentes<sup>43</sup>.

Igualmente, todos los criterios de evaluación establecidos en el Real Decreto forman parte del currículum desarrollado en la Orden de 2007. Aunque la mayoría son asumidos de un modo literal, varios de estos son ampliados al igual que la justificación que aparece junto a cada uno de los criterios (Tabla 67). A su vez, el currículum para los territorios de gestión del MEC fija tres nuevos de creación propia para el primer ciclo frente a uno solamente para el segundo y tercero. Para cada uno de estos periodos se establece un criterio de evaluación orientado al aprendizaje y conocimiento de las Tics.

Por último, la Orden aporta como novedad frente al Real Decreto el desarrollo de una serie de *Orientaciones metodológicas y para la evaluación* del área en las que a pesar de reconocer la distinta naturaleza del lenguaje plástico y musical se aboga por una metodología común para ambas, donde las Tics cuenten con una presencia significativa no solo en una unidad didáctica, sino a lo largo de la etapa. Asimismo, se hace necesario el empleo de distintas agrupaciones en función de la actividad, las

<sup>42</sup> Para cada uno de los ciclos se propone una subdivisión distinta. Por ejemplo, el primer ciclo subdivide el bloque 3. Escucha en *Las cualidades del sonido: timbre, duración altura e intensidad; las voces y los instrumentos; Elementos de la música: tempo, dinámica y carácter; La forma musical: repetición y contraste; La obra musical; y Profesiones de la música* (Orden ECI/2211/2007, 2007).

<sup>43</sup> “Audición de piezas vocales e identificación de voces femeninas, masculinas e infantiles” y “Audición activa y reconocimiento de una selección de piezas musicales breves, de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente” (1<sup>er</sup> ciclo, 3. *La escucha*) (Orden ECI/2211/2007, 2007, p. 31512).

cuales han de orientarse hacia la producción y la acción (Orden ECI/2211/2007, 2007).

Seguidamente a este apartado de nueva incorporación, se propone un segundo bajo el epígrafe *Orientaciones para la evaluación*. La mayoría de las sugerencias pueden ser extrapoladas a cualquier otra área disciplinar: la necesidad de realizar una evaluación inicial, la evaluación del proceso o una evaluación final teniendo en cuenta la evaluación del alumnado. La única referencia explícita a la evaluación de la actividad musical en este apartado de la Orden ECI/2211/2207 (2007) es la siguiente:

(...) algunas actividades musicales deberán observarse sobre la marcha o cuando sea posible, registrarse a través de grabaciones en audio y video. Estos dos recursos permitirán valorar también aspectos específicos como la entonación, la utilización de instrumentos, la coordinación del grupo en la interpretación vocal, instrumental, o corporal, la actuación en el marco de una improvisación o el producto obtenido en una actividad de creación musical (p. 31519).

#### **5.18.2. La Orden ECD/686/2014 de 23 de abril frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero**

La Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación de determinados aspectos organizativos de la etapa, presenta un alto grado de similitud respecto a su nacional comparado, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Dicha afirmación viene avalada por las semejanzas halladas en los fines, los objetivos generales de etapa, así como en la introducción y objetivos del área de Educación Artística.

La analogía entre las norma se hace patente desde la parte dispositiva de las mismas. Ambas coinciden en no desarrollar los fines de la etapa y la Orden ECD/686/2007 realiza una remisión a los objetivos generales del Real Decreto 126/2014, considerándolos por tanto idénticos en ambas normas (Tabla 68). Solo existen diferencias en los principios de la Educación Primaria , debido a que no se enuncian como tales en la Orden. En ella, bajo el epígrafe *Principios metodológicos*, se incluye del documento nacional la mención a la acción educativa, además de cuatro premisas de nueva creación que atañen a la atención a la diversidad, la adaptación del currículo para el alumnado con necesidades educativas especiales, la metodología y a

la presencia que ha de tener la lectura para el desarrollo de las competencias básicas (Orden ECD/686/2014, 2014).

Tabla 68

*Elementos curriculares comparados de la Orden ECD/686/2014 de 23 de abril respecto al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero*

Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC	
		C	A	R	M	E	N			
<b>Obj. Etapa</b>	Etapa	14	0	0	0	0	0	14		
<b>Obj. Área</b>	No contempla								X	
<b>Contenidos</b>	Cursos	4. Escucha					3	3	X	
		1º 5. Interpretación					7	7	X	
		6. Danza					3	3	X	
		4. Escucha					4	4	X	
		2º 5. Interpretación					6	6	X	
		6. Danza					4	4	X	
		4. Escucha					6	6	X	
		3º 5. Interpretación					8	8	X	
		6. Danza					4	4	X	
		4. Escucha					3	3	X	
		4º 5. Interpretación					5	5	X	
		6. Danza					3	3	X	
	4. Escucha					3	3	X		
	5º 5. Interpretación					4	4	X		
	6. Danza					2	2	X		
	4. Escucha					3	3	X		
	6º 5. Interpretación					6	6	X		
	6. Danza					3	3	X		
	1º 4. Escucha					4	4	X		
	5. Interpretación					5	5	X		
	6. Danza					1	1	X		
	<b>Criterios de evaluación</b>	Etapa	4. Escucha					1	1	X
			2º 5. Interpretación					4	4	X
			6. Danza					1	1	X
4. Escucha							4	4	X	
3º 5. Interpretación							5	5	X	
6. Danza							2	2	X	
4. Escucha							3	3	X	
4º 5. Interpretación							5	5	X	
6. Danza							2	2	X	
4. Escucha							3	3	X	
5º 5. Interpretación							4	4	X	
6. Danza							2	2	X	
4. Escucha					0	0	0	0	2	2
6º 5. Interpretación					0	0	0	0	5	5
6. Danza					0	0	0	0	2	2
<b>Estándares de aprendizaje</b>	Etapa	4. Escucha					6	6	X	
		1º 5. Interpretación					17	17	X	
		6. Danza					5	5	X	
		4. Escucha					7	7	X	
		2º 5. Interpretación					14	14	X	
		6. Danza					5	5	X	

	4. Escucha					9	9	X
3°	5. Interpretación					14	14	X
	6. Danza					4	4	X
	4. Escucha					5	5	X
4°	5. Interpretación					9	9	X
	6. Danza					2	2	X
	4. Escucha					5	5	X
5°	5. Interpretación					10	10	X
	6. Danza					6	6	X
	4. Escucha	0	0	0	0	0	8	8
6°	5. Interpretación	0	0	0	0	0	12	12
	6. Danza	0	0	0	0	0	7	7

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable

Seguidamente, los dos documentos coinciden en una similar introducción al área de Educación Artística como en no desarrollar objetivos de área (Tabla 68). Como novedad y diferencia al currículum nacional, la Orden ECD/686/2007 contempla una serie de *Orientaciones de metodología didácticas*. Las reseñas incluidas en este fragmento gozan de un carácter general y poco vinculado al área en sí misma, pudiéndose establecer para cualquier otra materia sin salvedad. Se incide en que “la metodología utilizada en esta área, como no puede ser de otro modo, debe ser asumida desde la perspectiva de «saber hacer», es decir, los procesos de aprendizaje han de ser realizarse (*sic*) a partir de la experiencia, (...)” (Orden ECD/686/2007, 2007, p. 34222).

En cuanto a los contenidos, se mantiene la estructura de bloques propuesta por el Real Decreto con la excepción de que la Orden los enumera de uno a seis, no haciendo una ruptura explícita entre Educación Plástica y Educación Musical. Los contenidos se secuencian por cursos y debido a que el currículum nacional no los desarrolla, todos ellos responden a la categoría de nueva creación (Tabla 68). En cuanto a número, la Orden propone una mayor cantidad de propuestas para el bloque 5. *Interpretación musical* al concentrar en él la mayoría de los relacionados con el lenguaje musical, la práctica instrumental y el canto (Figura 28).

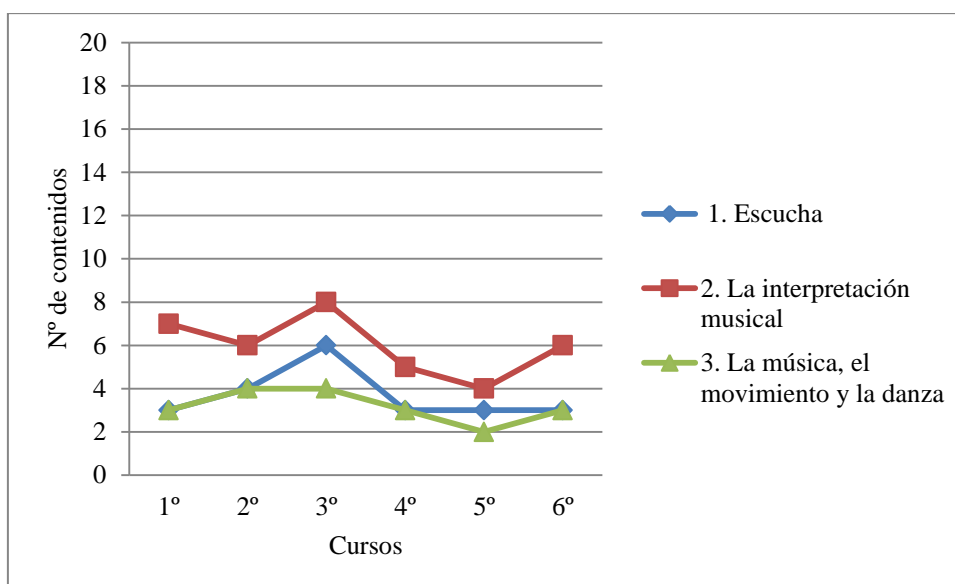


Figura 28. Contenidos de Educación Musical por bloques y cursos de la Orden ECD/686/2014 de 23 de abril.

En la Orden ECD/686/2014, el aprendizaje del lenguaje musical se inicia desde el primer curso a través del conocimiento y el empleo de las grafías no convencionales. La Orden establece, para cada curso, los elementos musicales que se han de conocer, realizándose un aumento progresivo de la complejidad y del número de estos. En cuanto a la instrumentación, se fijan los instrumentos: “Instrumentos de percusión escolar: metal, madera y parche” (1<sup>er</sup> curso), “Instrumentos de percusión afinada: xilófono, metalófono y carrillón” (2<sup>o</sup> curso) y finalmente “La flauta dulce” (3<sup>er</sup> curso) (5. *Interpretación musical*) (Orden ECD/686/2007, 2007, pp. 34226, 34233 y 34240). Esta última se inicia su práctica en 3<sup>er</sup> curso y se continúa a lo largo de la etapa.

En cuanto a la música y danzas tradicionales, dado que el currículum desarrollado en la Orden no se corresponde con un territorio concreto, no encontramos referencias hacia el conocimiento de las manifestaciones musicales propias. No obstante, en el bloque 6. *La música, el movimiento y la danza* de 4<sup>o</sup> curso se establece como contenido “Danzas populares españolas” (Orden ECD/686/2007, 2007, p. 34247). Por último, los contenidos de este documento son enunciados para todos los bloques de un modo claro y preciso caracterizados así por un alto grado de concreción.



Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizajes evaluables son secuenciados en la Orden de 23 de abril por cursos. Al igual que los contenidos, ambos elementos curriculares también se concretan bastante y no guardan similitud alguna con los desarrollados en el Real Decreto 126/2014 (Tabla 68). Un ejemplo sería: “5. Leer e interpretar obras y fragmentos musicales identificando los elementos básicos del lenguaje musical” (criterio de evaluación) y “5.3. Interpreta con flauta dulce obras musicales o fragmentos en tonalidades mayores y menores hasta una alteración con o sin acompañamiento” (estándar de aprendizaje evaluable) (6º curso, *5. Interpretación musical*) (Orden ECD/686/2007, 2007, p. 34258-34259).

### **5.18.3. Tendencias curriculares de los currículos para los territorios de ámbito de gestión del MEC**

Los dos currículos para la Educación Primaria para los territorios de ámbito de gestión por el MEC analizados respecto a sus correspondientes normas nacionales muestran en ambos casos un alto grado de similitud entre ellos. A su vez, existen tendencias comunes mantenidas en uno y otro documento respecto a los elementos curriculares que han sido analizados.

Ambos currículos coinciden con los Reales Decretos comparados en las decisiones tomadas respecto a los fines para la Educación Primaria, objetivos generales de etapa (excepto por uno reducido y otro de creación propia), así como la introducción y los objetivos para el área de Educación Artística. Al igual, en ambas órdenes se fijan una serie de Orientaciones metodológicas, aunque en la de 2007 a su vez también se centran en la evaluación. Los principios generales desarrollados en la parte dispositiva de los documentos, al igual que los contenidos y criterios de evaluación para el área de Educación Artística son los elementos que mayor grado de disparidad presentan respecto a los estatales en ambos casos.

En cuanto a los *principios generales*, en la primera Orden comparada observamos cómo se procede a la inclusión de una premisa extraída de la LOE vinculada a la ratio de alumnos por clase a la vez que se asumen las desarrolladas en el Real Decreto 1513/2006. En cambio, las diferencias son mayores en la Orden ECD/686/2014 al incluir solo uno de los principios propuestos en el Real Decreto 126/2014l y establecer cuatro de elaboración propia referida a distintos aspectos

educativos como son la atención a la diversidad, las necesidades educativas especiales, la metodología y la lectura.

Para ambos documentos se mantiene la estructura de bloques fijada en los respectivos nacionales. Mientras que haciendo acopio de su potestad legislativa todos los contenidos de la Orden de 2014 responden a la categoría de creación propia, los fijados para la de 2007 son asumidos de su Real Decreto, aunque con variaciones y propuestas de elaboración nueva. En ninguno de los dos documentos se observa un predominio de una disciplina musical frente a otra, sino que se establecen de manera equitativa los distintos contenidos.

Las diferencias entre los criterios de evaluación con su respectivo nacional son menos significativas en la Orden de 2007 frente a la de 2014. Mientras que la primera incorpora todos los establecidos en el Real Decreto 1513/2006, además de cinco de nueva creación, los de la Orden ECD/686/2014 no guardan similitud con los de su nacional comparado. Igualmente, esta afirmación se puede vincular a los estándares de aprendizajes evaluables de la Orden que mantienen la trayectoria de los criterios de evaluación al ser enunciados con una mayor concreción que los estatales.

Finalmente, no debe considerarse como significativo que exista un alto grado de semejanza entre las Órdenes comparadas con sus respectivos nacionales si tenemos en cuenta que han sido elaboradas por las mismas autoridades legislativas. Por el contrario, sorprende para ambos casos las diferencias existentes en los criterios de evaluación, así como en el caso de la Orden ECI/2211/2007 la mayor inclusión de contenidos de nueva creación que no son recogidos en el Real Decreto 1513/2006.

A continuación, se presenta una tabla comparativa resumen de los elementos curriculares analizados en este apartado (Tabla 69). Además, en el Anexo XVIII se encuentra una tabla unificada de los dos decretos con los elementos comparados cuantificados.

Tabla 69

*Características definitorias de los currículos para los territorios de ámbito de gestión del MEC*

<b>Elemento curricular comparado</b>	<b>Currículum de los territorios de gestión del MEC</b>	
	<b>Orden ECI/2211/2007</b>	<b>Orden ECD/686/2014</b>
<b>Principios Generales de la etapa</b>	Idénticos más una premisa tomada de la LOE.	Desarrolla Principios metodológicos propios excepto una mención a la acción educativa.
<b>Fines de la etapa</b>	Idénticos.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Objetivos de etapa</b>	Idénticos salvo 1 reducido y 1 de nueva creación.	Idénticos tras remisión al RD.
<b>Introducción al área</b>	Idéntica.	Idéntica.
<b>Objetivos de área</b>	Idénticos.	Idéntico al RD. No contemplados.
<b>Contenidos</b>	Misma estructura. Asumidos del RD con variaciones y otros de nueva creación.	Misma nominación y diferente numeración. Secuenciación por cursos.
<b>Criterios de evaluación</b>	Asumidos del RD junto a 5 de creación propia.	Secuenciación por cursos. Nueva creación.
<b>Estándares de aprendizaje</b>		Secuenciación por cursos. Nueva creación.
<b>Anexos y otros elementos de interés</b>	Idéntico <i>Anexo. Competencias básicas.</i> <i>Orientaciones metodológicas y para la evaluación (área).</i> <i>Orientaciones para la evaluación (área).</i>	<i>Orientaciones de metodología didáctica (área).</i>



# 6

## CONCLUSIONES FINALES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

---

En el siguiente y último capítulo, abordamos las conclusiones globales extraídas a partir de los resultados desarrollados en el capítulo 5. *Resultados*. Estas nos permitirán dar respuesta a los objetivos generales planteados en el capítulo 4. *Método*. Finalmente, señalamos tanto las fortalezas y límites de nuestra investigación, como las líneas de trabajo futuras cercanas a este objeto de estudio pendientes de abordar.

El objetivo principal de esta tesis doctoral es *establecer diferencias y semejanzas entre los currículos autonómicos de Educación Musical para la Educación Primaria respecto a sus nacionales correspondientes*. Para ello, se ha recurrido al empleo de una complementariedad de métodos o diseño mixto (Johnson y Onwegbuzie, 2004), que aúna procedimientos para el análisis de la información cualitativa y, a su vez, cuantitativa dentro de la Educación Comparada para obtener una mejor comprensión del fenómeno (Pereira, 2011).

En el capítulo anterior se ha presentado la información recogida del análisis comparativo por comunidades autónomas y, a su vez, por currículo autonómico frente al nacional comparado. Finalmente, cada apartado presenta una serie de tendencias existentes entre los distintos documentos publicados por una misma comunidad autónoma o institución (en el caso de las normas destinadas a los Territorios de ámbitos de gestión del MEC) respecto a los estatales. Todo ello ha dado como resultado un volumen de datos e información que precisa ser simplificado y traducido a conclusiones globales, de esta manera se les atribuye un mayor alcance al servicio del conocimiento de la comunidad científica.

## **6.1. Semejanzas y diferencias entre los currículos comparados**

En este epígrafe se presentan las conclusiones que constatan la consecución de los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general 1: *Establecer las diferencias y semejanzas entre los currículos de música de las diferentes comunidades autónomas españolas y los Reales Decretos publicados que contienen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria para el marco nacional español.*

Objetivo general 2: *Contabilizar el número de objetivos generales de etapa, objetivos de área de Educación Artística, contenidos de educación musical, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (para el marco legislativo de la LOMCE) que cada una de las comunidades autónomas ha incorporado íntegramente sin modificaciones a su currículo propio respecto del nacional y, de igual modo, ha ampliado, reducido, modificado, eliminado o incluido como novedad.*

Objetivo general 3: *Analizar y definir la estructura de bloques de contenidos para el área de Educación Musical realizada en cada uno de los currículos autonómicos*

### **6.1.1. Principios generales y fines para la Educación Primaria**

En cuanto a los *principios generales y fines para la Educación Primaria* desarrollados en las partes dispositivas de los documentos comparados, se extrae que los gobiernos autonómicos tienden a plasmarlos en sus currículos propios de un modo bastante similar a la propuesta del documento gubernamental correspondiente. En la mayoría de ocasiones, a lo largo de los tres periodos (Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre y por último, Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero) se observa como las comunidades autónomas tienden a completar las propuestas estatales a través de la inclusión de premisas de creación propia, tanto en los *principios generales* como en los *fines para la etapa*. A pesar de la posibilidad de adaptar los currículos nacionales a los propios, modificar los *principios generales* o los *fines para la etapa* supone ir más allá que un cambio de la propuesta de enseñanzas mínimas, dado que supone alterar los principios y fines perseguidos con la etapa y que previamente son contemplados en la ley de educación correspondiente. Debemos resaltar que el Real Decreto 1006/1991 y el 1513/2006, como se ha citado en el *Capítulo 3. Currículo y Educación Musical en el*

*marco nacional* y en el 4. *Método*, conceden un determinado porcentaje a las diferentes comunidades autónomas para poder elaborar su currículum propio, pero esta hace mención a las enseñanzas contenidas en las normas estatales y no a los elementos que rigen la etapa. En cambio, el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero no enuncia entre las competencias para las Administraciones educativas autonómicas la posibilidad de modificar dichos elementos curriculares. Por ello, la mayoría de los currículos comparados asumen en gran medida tanto *principios generales* como *finés de la Educación Primaria* de acuerdo a su nacional correspondiente o se amplían dotándole de un mayor alcance.

Así pues, de los siete currículos promulgados tras el Real Decreto 1006/1991, cinco de ellos coinciden en asumir los *principios generales* junto a breves ampliaciones, mientras que optan, al igual que el currículo nacional, por no desarrollar los *finés*. Solamente el gobierno gallego señala los *finés* relacionándolos con los objetivos generales de etapa. En cambio, con el Real Decreto 1513/2006, nueve de los currículos asumen los nacionales con ampliaciones en los dos elementos estudiados – *principios y finés*- y son los currículos de Valencia, Murcia, Madrid y Castilla-La Mancha los que presentan un mayor número de propuestas de creación propia respecto al nacional comparado. Por otra parte, los restantes completan u omiten parte de uno de los dos elementos comparados. Solo el currículum vasco establece principios y finés completamente elaborados sin guardar semejanza alguna con su respectivo nacional, rasgo que mantendrá en su currículo sucesor. El Real Decreto 126/2014 enuncia solamente principios generales, aunque dentro de ellos desarrolla la finalidad perseguida con la Educación Primaria. Esta realidad da como resultado que los distintos gobiernos muestren posturas muy dispares entre sí. Solo cinco no han enunciado los *finés para la etapa*. Entre los restantes asistimos a la inclusión de propuestas de elaboración propia, a la división de los principios generales nacionales entre estos y los finés autonómicos o incluso al establecimiento de principios de creación propia.

### **6.1.2. Objetivos generales de etapa**

Existe una tendencia en los objetivos generales para la Educación Primaria que ha ido desde una mayor disimilitud a una gran semejanza de manera progresiva a lo largo de los tres periodos contrastados. Los *objetivos generales de etapa* del Real

Decreto 1006/1991 solo son asumidos por Canarias en términos literales (salvo una reducción en el relacionado con el aprendizaje de la lengua cooficial al no haberla). Los currículos restantes han ampliado propuestas (País Vasco, Navarra y Valencia), modificado (Galicia), completado con objetivos propios (Andalucía) u omitido gran parte de los nacionales para ofrecer una reelaboración de dicho elemento (Cataluña).

Para el marco legal del Real Decreto 1513/2006 se mantiene la tendencia del primer currículo: incluir las propuestas nacionales con variaciones o incorporar objetivos propios. De cinco comunidades autónomas que omiten objetivos nacionales para sustituirlos por otros propios, coinciden las modificaciones realizadas en términos literales realizadas por Valencia, La Rioja, Madrid y Murcia. Realizamos un inciso para señalar que estas cuatro comunidades autónomas contaban con gobiernos autonómicos afines al Partido Popular en el momento que se elaboraron sus respectivos currículos autonómicos a partir del Real Decreto 1513/2006 elaborado por un gobierno socialista. Cantón (2011) considera que los objetivos orientan el diseño de los contenidos y son el marco de referencia para la evaluación del alumnado. Esto supone que las comunidades autónomas que tienden al cambio de los objetivos frente a su estatal, por tanto, modifican las metas a alcanzar. Nuevamente es el País Vasco el que mayor disparidad presenta en este elemento, tanto en este periodo como en el contiguo, al fijar los objetivos generales para la educación obligatoria en su totalidad sin guardar similitud alguna con las propuestas nacionales.

A través del Real Decreto 126/2014, los currículos muestran una mayor similitud con el nacional, incluso cuatro de ellos nos remiten directamente a dicha norma para conocer los objetivos de etapa (Valencia, Canarias, Murcia, territorios de ámbito de gestión del MEC). Otras tres comunidades plasman de un modo idéntico los estatales y solo reducen el relacionado al conocimiento de la lengua cooficial (La Rioja, Castilla-La Mancha y Castilla y León). Junto a ellos, otras cinco normas autonómicas contemplan todas las propuestas estatales, aunque con variaciones y, por último, las restantes incluyen los nacionales acompañados de objetivos de creación propia.

Tanto el Real Decreto 1513/2006 como el 126/2014 comparten la misma propuesta de *objetivos generales de etapa*. Gracias a los resultados obtenidos, podemos afirmar de manera fehaciente que determinadas comunidades autónomas presenten diferencias notorias entre los objetivos generales establecidos para cada una de sus



dos últimos currículos, es decir, varía el grado con el que se han asumido las propuestas estatales en uno y otro periodo. De hecho, una serie de gobiernos varían y omiten objetivos nacionales y desarrollan propuestas propias para el marco legislativo en 2007 mientras que, al contrario, para el de 2014 remiten a los objetivos generales del propio currículum nacional o los plasman de un modo idéntico en su propio texto. Dichas comunidades son: Valencia, La Rioja, Murcia, Islas Baleares, Madrid y Castilla y León. Todas coinciden en que el Partido Popular ha gestionado la presidencia de los respectivos gobiernos autonómicos en ambos periodos de elaboración de dichos currículos. Esto supone la coincidencia de la ideología imperante en el Congreso en el momento que se elaboró y promulgó el Real Decreto 126/2014, momento en el que grado de similitud es absoluto o muy alto, frente a las diferencias presentes en las normas publicadas tras la promulgación del Real Decreto 1513/2006 elaborado por un gobierno socialista y, por tanto, de la oposición.

### **6.1.3. Introducción al área de Educación Artística**

Respecto a la *Introducción al área de Educación Artística*, los currículos analizados muestran tres posturas posibles respecto a su nacional comparado: una gran semejanza; la incorporación de gran parte del texto nacional junto a fragmentos de elaboración propia; o una disimilitud absoluta.

Asimismo, existe una evolución global de un menor grado de disimilitud a una mayor disparidad por parte de los currículos estudiados respecto a los estatales siguiendo una línea cronológica. Mientras que para el primer documento nacional solo dos documentos presentan una introducción muy diferente entre sí, para el Real Decreto 1513/2006 son seis y para el Real Decreto 126/2014 doce de los dieciocho documentos comparados presentan una introducción al área de Educación Artística muy distinta a la propuesta en la norma estatal. Este resultado es consecuencia directa del escaso texto desarrollado por el gobierno nacional para justificar la presencia del área en la etapa. Así pues, las comunidades autónomas han optado por proponer una introducción propia que justifique verdaderamente el sentido de la misma, así como de los distintos lenguajes artísticos que la conforman. Esta realidad tiene una relación directa con el hecho de que son las Administraciones autonómicas las responsables de decidir en este momento si la Educación Artística figura como

materia obligatoria o no en cada uno de los territorios al otorgarle el rango de asignatura específica en la LOMCE<sup>44</sup>.

Profundizando en esta premisa, de los siete documentos publicados a partir del Real Decreto 1006/1991, solo Cataluña y Valencia presentan una introducción de nueva creación, donde las manifestaciones artísticas propias ocupan un lugar primordial en esta justificación del área, mientras que las restantes asumen el texto nacional completándolo con ideas y propuestas propias. En el segundo periodo que se inicia a partir del Real Decreto 1513/2006, cuatro comunidades presentan su introducción de un modo idéntico (Andalucía, Navarra, Asturias<sup>45</sup> y territorios de ámbito de gestión del MEC) mientras que ocho conjugan fragmentos propios junto a otros nacionales. Finalmente, son seis los documentos que arrojan diferencias verdaderamente notorias, cuatro de ellos los elaborados por comunidades autónomas que contaban a principios de los noventa con competencias plenas en educación y con una fuerte tradición nacionalista o regionalista (País Vasco, Cataluña, Galicia, Canarias) junto al currículo de Aragón y Castilla La Mancha. Como ya se ha indicado, son las introducciones al área de Educación Artística surgidas tras la promulgación del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero las que mayor disparidad presentan.

#### **6.1.4. Objetivos del área de Educación Artística**

En lo que respecta a los *objetivos del área de Educación Artística*, este estudio pone de manifiesto que los currículos autonómicos comparados asumen en gran medida sus objetivos de los nacionales. Salvo Cataluña respecto al Real Decreto 1006/1991, al igual que País Vasco, Cataluña y Canarias frente a la propuesta del currículum estatal publicado en 2006, se observa una gran asimilación de los objetivos nacionales por parte de los restantes documentos autonómicos, así como por la norma que regula los territorios de ámbito de gestión del MEC. Las grandes variaciones son realizadas por las comunidades autónomas con un fuerte sentimiento

---

<sup>44</sup> El artículo 18 de la Ley Orgánica de Educación de 2006 queda redactado en su punto 3 del siguiente modo tras la modificación introducida con la LOMCE (2013, p. 97870):

3. Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes áreas del bloque de asignaturas específicas en cada uno de los cursos:

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de los centros docentes, al menos una de las asignaturas específicas: 1.º Educación Artística. 2.º Segunda Lengua Extranjera. 3.º Religión, (...). 4.º Valores Sociales y Cívicos, (...).

<sup>45</sup> La única diferencia respecto a la introducción del Real Decreto 1513/2006 es una mención a las manifestaciones culturales propias de la comunidad autónoma del Principado de Asturias.

de identidad nacionalista (País Vasco, Cataluña y Canarias) (González, 2008). El Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero al no formular los objetivos son las comunidades autónomas nuevamente las responsables de establecerlos. El carácter de área específica junto a la no inclusión de los objetivos para la misma por parte del gobierno nacional, así como por los autonómicos reflejan un desinterés hacia los aprendizajes esperados con la Educación Artística, si tenemos en cuenta que los objetivos, en gran medida, son los que contienen las intenciones del sistema educativo tal y como señalamos en el marco teórico de este estudio. Solo Andalucía (9), País Vasco (10), Aragón (14) e Islas Baleares (10) enuncian objetivos para el área de Educación Artística.

#### **6.1.5. Contenidos de Educación Musical**

Adentrándonos en la estructura de bloques y contenidos de Educación Musical, este estudio pone de manifiesto que los currículos autonómicos presentan durante la década de los noventa, salvo Canarias y Navarra, una estructura bastante dispar respecto a la desarrollada por el documento nacional correspondiente. Junto a una vertebración distinta en cuanto a los bloques de contenidos, se realiza a su vez una gran omisión por parte de las comunidades autónomas al no incluir en sus textos apenas contenidos desarrollados en el Real Decreto 1006/1991. Esto da lugar a la presencia de un elevado número de propuestas de nueva creación autonómica en la mayoría de ellos (excepto Canarias y Navarra). La clasificación en conceptos, procedimientos y actitudes planteada en la norma estatal es asumida por cinco de las siete comunidades autónomas que publicaron su currículum en este momento, siendo la excepción Andalucía y la Comunidad Valenciana. Sin duda, la tendencia presente en este momento responde a la definición de los bloques de contenidos de acuerdo a los distintos ámbitos y disciplinas musicales.

De este modo, se ha comprobado que cada uno de los currículos autonómicos muestra una tendencia distinta a dotar de una mayor o menor presencia a los contenidos relacionados con un ámbito o disciplina musical (canto, lenguaje musical, audición, instrumentación y movimiento). Solamente la norma elaborada por el Gobierno Vasco y por el Gobierno navarro realizan un reparto equitativo de los contenidos de los ámbitos y disciplinas reseñadas, mientras que otros como el Gobierno valenciano desarrollan un número elevado de propuestas orientadas al

conocimiento de la audición o en el caso del currículum andaluz hacia el canto y la danza. Por último, salvo el currículum navarro, todos realizan menciones al conocimiento del patrimonio musical propio de la comunidad autónoma y ninguno de ellos tiende a mencionar un instrumento determinado en el que deba iniciarse al alumnado.

Dentro de los marcos legislativos surgidos tras la publicación del Real Decreto 1513/2006, en este estudio se ha detectado que los currículos autonómicos surgidos a partir de él tienden a mantener la misma estructura en cuatro bloques secuenciados en tres ciclos, así como la nominación y numeración de los mismos. De los dieciocho documentos autonómicos, solo cuatro presentan diferencias: País Vasco, Cataluña, Canarias y Castilla-La Mancha. Estas, salvo en el caso de Castilla-La Mancha, solo modifican la nominación o numeración de los bloques manteniendo una correlación con los bloques 3. *La escucha* y 4. *Interpretación y creación musical* propuestos en el currículum nacional. Tanto el Real Decreto como los correspondientes autonómicos agrupan los contenidos del área de Educación Artística diferenciando entre lenguaje plástico y musical y estableciendo como segundo criterio de clasificación una distinción entre contenidos que contribuyen al desarrollo de la percepción o de la expresión.

Tal y como hemos referido en el párrafo anterior, son cuatro las comunidades autónomas que proponen una estructura de bloques dispar a la presentada en el Real Decreto 1513/2006. En este sentido, el Decreto 175/2007 de 16 de octubre elaborado por el Gobierno Vasco cambia tanto el nombre como el número de los bloques, quedando de la siguiente forma: 1. *Apreciación auditiva y comprensión musical* y 2. *Expresión, interpretación y creación musical*. En el currículum catalán, los contenidos del área de Educación Artística se dividen en dos grandes bloques nominados *Explorar y percibir* (percepción) e *Interpretar y crear* (expresión) para seguidamente subdividirlos en *Visual y Plástica* y *Música y danza*. El Gobierno Canario mantiene la numeración, aunque sustituye el nombre del bloque destinado a la audición por el de *La escucha consciente*. Por último, los contenidos de Educación Musical del currículum manchego se desarrollan dentro de un bloque denominado *Audición interpretación y creación musical*, que a su vez es fragmentado en *Comprensión del sonido y del lenguaje musical* e *Interpretación y creación musical*. Como novedad, para el tercer ciclo propone un bloque extra de

contenidos que no guarda relación alguna con la propuesta nacional: *3. Construcción de un proyecto artístico.*

A diferencia de lo acontecido con los currículos publicados a partir del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio, en este momento las comunidades autónomas realizan una inclusión de contenidos de acuerdo a las distintas disciplinas o ámbitos musicales de un modo relativamente equitativo. Así pues, solo tres de los dieciocho currículos comparados con el Real Decreto 1513/2006 han otorgado una mayor presencia a unos frente a otros. Las tres comunidades autónomas comparten entre sí un gran sentimiento nacionalista. El primero, el currículum vasco dota al lenguaje musical y la audición de una mayor presencia, el catalán lo hace en cuanto a la danza y, por último, el gobierno canario opta por una mayor inclusión de contenidos destinados al conocimiento de la danza y el canto. Este protagonismo se desprende de las nuevas propuestas de elaboración propia creadas por cada uno de los gobiernos autonómicos señalados.

Tras la promulgación del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, a pesar de la libertad concedida a las comunidades autónomas para elaborar y desarrollar totalmente los bloques de contenidos del área de Educación Artística la mayoría de ellas mantienen una nominación y estructura en tres bloques propuesta en la norma estatal (*1. Escucha, 2. La interpretación musical y 3. La música el movimiento y la danza*), salvo País Vasco, Cataluña y Canarias. La primera de ellas presenta tres bloques temáticos para la enseñanza de la Educación Musical bajo la denominación de *1. Comunes a todas las áreas, 2. Apreciación auditiva y 3. Expresión e interpretación*. El currículum catalán mantiene la misma estructura por ciclos y bloques que su antecesor salvo porque junto con los contenidos de *Educación Visual y Plástica y Música y Danza* figura un apartado para *comunes* a ambas disciplinas. Por último, el currículum canario secuencia sus contenidos por cursos y añade junto a los bloques propuestos por el gobierno nacional uno de elaboración propia: *Patrimonio artístico y cultural*.

Las evidencias demuestran que asistimos a una distinta secuenciación de los bloques entre unas y otras comunidades. Gallego (1998) señala que una secuencia debe responder a una serie de premisas entre las que se destaca la linealidad de sus componentes y una coherencia interna destinada a un fin que es la secuenciación en

sí misma. Aunque la mayoría ha optado por una distribución por cursos, País Vasco y Madrid la proponen para la etapa de Educación Primaria en conjunto, mientras que el currículum catalán y el andaluz optan por realizarla en ciclos. Debemos destacar que el Decreto 32/2014 de 18 de julio por el cual se establecen las enseñanzas mínimas para las Islas Baleares ha introducido una nueva estructura no contemplada en ningún currículum autonómico ni nacional previamente publicado en nuestro país. Propone una secuenciación de los contenidos en dos tramos: de 1<sup>er</sup> a 3<sup>er</sup> curso y de 4<sup>o</sup> a 6<sup>o</sup>.

Por último, nos parece necesario realizar una reflexión acerca de la numeración otorgada a los bloques de contenidos. De los diecisiete currículos en los que encontramos los tres bloques enunciados por el gobierno nacional se observa como nueve de ellos mantienen la numeración de 1 a 3 tal y como presenta el estatal, mientras que las restantes la realizan de 3 a 6<sup>46</sup>. Esto ha supuesto que unas comunidades autónomas hagan una ruptura explícita entre los dos lenguajes artísticos que conforman el área: Educación plástica y Educación Musical. En cambio, las del segundo grupo, contribuyen a forjar un cuerpo de contenidos conjunto dentro del área de Educación Artística, contribuyendo al debilitamiento del código disciplinar que cada una de estas tiene en sí misma. A pesar de esta afirmación, este código solamente responde a una tradición social forjada a lo largo del transcurso de evolución del área y al conjunto de conocimientos, prácticas educativas y valores con las que se ha desarrollado la misma en las aulas (Aisenstein, 2010). Igualmente, se ha comprobado que de nuevo en 2014 la realidad cometida en 2007 sufre un giro de 180 grados y los currículos comparados salvo seis –Canarias, Asturias, Aragón, Navarra, Islas Baleares y el documento que regula las enseñanzas mínimas en los territorios de ámbito de gestión del MEC- muestran una presencia mayor de propuestas relacionadas con unos ámbitos o disciplinas artísticas frente al declive de otras, concretamente de la danza y el movimiento. La mayor parte de los currículos otorga una mayor presencia de propuestas vinculadas al aprendizaje del lenguaje musical y la audición, en el caso de la comunidad autónoma de La Rioja el lenguaje musical y la instrumentación. Desde este punto de vista, el currículum riojano debe considerarse como excepción nunca contemplada en otro documento ni autonómico ni nacional,

---

<sup>46</sup> El gobierno canario enumera dichos bloques de 5 a 7 dado que la cuarta posición la ocupa el de elaboración propia autonómica: 4. *Patrimonio cultural y artístico*.

pues concede a la expresión instrumental una presencia verdaderamente significativa respecto al resto de contenidos.

La reflexión realizada en torno a las distintas propuestas de contenidos nos permite dar respuesta en concreto al Objetivo General 3: *Analizar y definir la estructura de bloques de contenidos para el área de Educación Musical realizada en cada uno de los currículos autonómicos*. Al respecto, podemos afirmar que existe una tendencia progresiva por parte de las comunidades autónomas a mantener una estructura de los bloques de contenidos semejante a la desarrollada por los respectivos nacionales en relación con la Educación Musical. Asimismo, las comunidades autónomas asumen el criterio de categorización de los contenidos tal como lo presenta el correspondiente currículo nacional en gran medida, es decir, coinciden con el estatal en agrupar los contenidos en razón de las disciplinas o ámbitos musicales (Real Decreto 1006/1991 y Real Decreto 126/2014) o en función de si contribuyen al desarrollo de la percepción o la expresión (Real Decreto 1513/2006). Además, de los siete currículos surgidos tras la promulgación del Real Decreto 1006/1991 de 14 de junio solo dos mantuvieron una estructura relativamente equitativa, seguida de las escasas disparidades cometidas por los gobiernos autonómicos al amparo del Real Decreto 1513/2006 y el Real Decreto 126/2014, hecho que avala la conclusión expresa en este párrafo.

En cuanto a los ámbitos o disciplinas musicales, cada uno de los periodos muestra un resultado diferente. Mientras que los currículos publicados a partir del Real Decreto 1006/1991 priorizan unos contenidos frente a otros y no coinciden entre sí, en cambio, en aquellos que surgen tras la promulgación del Real Decreto 1513/2006 no dotan a ningún ámbito o disciplina de una mayor presencia frente a otro, salvo excepciones. Esta realidad se invierte en el último momento analizado donde el lenguaje musical y la audición adquieren un protagonismo significativo frente a otros contenidos como son aquellos relacionados con el canto, la instrumentación o la danza.

Esta situación es consecuencia directa del criterio seguido para el establecimiento de los bloques temáticos en las distintas normas nacionales. Mientras que el primer y tercer currículum nacional objeto de estudio establecen sus bloques a partir de las distintas disciplinas o ámbitos musicales, el Real Decreto 1513/2006 de 7 de

diciembre vertebró sus contenidos a partir de dos grandes ejes: percepción y expresión. Configurar la Educación Musical por disciplinas es apostar por una enseñanza de la música más tecnócrata a la vez que delimita parcelas de conocimiento. Esta postura estuvo presente en los Cuestionarios Nacionales de 1953 y en las enseñanzas mínimas promulgadas en la década de los ochenta, así como en los Programas Renovados con carácter orientador. En cambio, la concepción de la misma en torno a los ejes percepción y expresión permitió a los docentes el trabajo interrelacionado de los distintos ámbitos musicales, de modo que responder a los contenidos preestablecidos no estuviera delimitado por la comunidad autónoma, que podía coartar, en cierta medida, las libertades del profesorado en relación con su práctica educativa.

Aun así, cabe señalar en relación con los currículos publicados tras el Real Decreto 126/2016, que a pesar de crear el bloque 3. *La música, el movimiento y la danza* para el aprendizaje de este ámbito concreto, junto a un criterio de evaluación y cinco estándares de aprendizaje evaluables, la mayoría de las comunidades autónomas han otorgado a la danza una posición relegada respecto a otras disciplinas musicales dado el número tan bajo de propuestas encontradas en la mayoría de los currículos autonómicos. Este hecho junto con la mayor presencia de contenidos de lenguaje musical y audición supone que las comunidades autónomas en la actualidad persiguen una enseñanza más tradicional de la Educación Musical frente al desarrollo de la faceta más expresiva de la misma. Esta visión de la Educación Musical se asemeja en cierto modo a la ofrecida en los Cuestionarios Nacionales de 1965 donde la audición, el lenguaje musical y el canto fueron los tres pilares esenciales sobre los que se vertebró este lenguaje artístico (Cuestionarios Nacionales, 1965).

En relación con las propuestas de contenidos, la mayoría de los currículos han incluido menciones al conocimiento del folclore y las manifestaciones musicales propias en casi todos los documentos. Recurrentemente, la danza es el ámbito elegido para introducir los contenidos ligados al conocimiento del folclore de los territorios. Esta premisa se hace todavía más latente en los currículos publicados a partir del Real Decreto 126/2014, pues se concentran dentro del bloque 3. *La música, el movimiento y la danza*. Aun así, las menciones al folclore de las comunidades autónomas han estado más presentes en los currículos catalanes y, sobretudo, en el de Canarias, seguidas de otras como Aragón o Galicia. En cambio, otras como Madrid y



Navarra no reflejan en sus textos una tendencia a la inclusión de contenidos de dicha índole, siendo nulo el protagonismo de estos. De todos los textos comparados, el máximo exponente de la presencia del folclore en un currículo autonómico se encuentra en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias al destinar un bloque temático para el conocimiento del *4. Patrimonio cultural y artístico* de la comunidad autónoma, que incluye contenidos secuenciados para los seis cursos que conforman la etapa y con la consecuente incorporación de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables para la evaluación de los nuevos contenidos.

En cuanto a las propuestas ligadas al aprendizaje de la práctica instrumental, son escasas las referencias realizadas por los currículos surgidos a partir del Real Decreto 1006/1991 y 1513/2006. En cambio, los currículos promulgados tras el Real Decreto 126/2014 inciden en su mayoría en el instrumento musical que el alumnado debe tocar. Así pues, la flauta dulce ocupa un lugar destacable en las propuestas ligadas a la interpretación musical e incluso algunas comunidades autónomas señalan también el desarrollo de la práctica instrumental a través de instrumentarium Orff, tanto de percusión indeterminada como determinada. Algunos ejemplos que ilustran esta realidad son: “Interpretación de piezas instrumentales con flauta dulce con una alteración (sostenido y bemol), pequeña percusión y placas con y sin acompañamiento” (6º curso, *5. La interpretación musical*, p. 18810) (Decreto 54/2014, 2014, p. 18810) o “Uso de instrumentos de placas Orff y/o percusión determinada o indeterminada en acompañamientos de canciones y melodías relacionadas con la cultura gallega y con otras culturas” (5º curso, *2. Interpretación musical*) (Decreto 105/2014, 2014, p. 37967). Siguiendo a esta idea, en primer lugar, queremos destacar que el nivel de flauta exigido por unas comunidades autónomas y otras es muy dispar entre sí como, por ejemplo: “La flauta dulce: do, re, mi, fa, sol, la, si do’, re’, fa sostenido y si bemol” (6º curso, *2. La interpretación musical*) (Decreto 103/2014, 2014, p. 19267) frente a “Flauta dulce: digitalización mínima exigida por el docente” (6º curso, *2. La interpretación musical*) (Decreto 198/2014, 2014, p. 33328). Por otro lado, la escasez de recursos de un centro o de una zona geográfica determinada puede conllevar que un centro educativo concreto no cuente con instrumentos para poder desarrollar con éxito dicha práctica, lo que provoca que

el currículum oficial no se imparta satisfactoriamente y puede generar un desequilibrio en cuanto al nivel de adquisición de determinados aprendizajes entre unos centros educativos y otros. Consideramos que la mención explícita al tipo de instrumento sin la adecuada financiación de los centros puede generar una serie de desigualdades entre los distintos centros educativos. Estas propuestas que no serían desarrolladas por la falta de recursos de la que el docente es conocedor pasaría a configurar el currículo nulo por omisión, aludiendo a la categorización de Arieta y Meza (2001).

#### **6.1.6. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables**

Por otra parte, el siguiente elemento curricular que se ha comparado en esta investigación se refiere a los criterios de evaluación. Determinadas comunidades varían, amplían y/o completan las propuestas estatales, pero en general se asimilan todos y cada uno de los criterios de evaluación nacionales. De nuevo, las comunidades autonómicas con un sentimiento nacionalista son las que arrojan una mayor disparidad respecto al estatal comparado. En su primer currículo, Cataluña omite los criterios de evaluación para presentar unos objetivos terminales que se relacionan con cada uno de los contenidos, mientras que para los dos siguientes periodos establece una propuesta prácticamente nueva. Por su parte, País Vasco omite un tercio de los criterios del Real Decreto 1006/1991 y todos los de los dos siguientes nacionales. Ni uno ni otro gobierno autonómico desarrolla estándares de aprendizaje evaluables. Por último, Canarias rompe solamente con la propuesta estatal en su Decreto 126/2007 de 24 de mayo. Destacamos que de todos los currículos comparados, La Rioja y el destinado para los territorios de ámbito de gestión del MEC publicados en 2014 no asumen ningún criterio de evaluación ni estándar de aprendizaje evaluable del Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. El hecho de que sean modificados por parte de los gobiernos pertinentes puede suponer una alteración de los mínimos exigidos por ley para superar la etapa.

#### **6.1.7. Novedades de creación propia**

Por último, y no por ello menos importante, encontramos en algunos currículos elementos no contemplados por los respectivos nacionales. En el Anexo XIX se puede encontrar una tabla resumen de todas y cada una de las nuevas aportaciones realizadas. La inclusión cada vez en mayor medida de anexos en los que se

desarrollan pautas metodológicas u orientaciones didácticas y para la evaluación muestra el interés de las Administraciones por indicar el cómo se ha de aplicar el currículum, es decir, delimitar una metodología o práctica educativa. Las orientaciones sirven de guía al profesorado y, en este sentido, orientan las “decisiones relativas al modo de enseñar” (Baelo, Arias y Madrid, 2011). Estas pautas actúan a favor de una adecuada conversión del currículum oficial al currículum desarrollado. Dichas orientaciones evitan que se produzca una ruptura entre las intenciones perseguidas con él y lo que finalmente se logra, al ser esta una de las dos funciones del currículum oficial según Coll (1987).

También incidimos en que tras la inclusión en los currículos publicados a partir del Real Decreto 1513/2006 que contemplaban la contribución del área de Educación Artística al desarrollo de las Competencias Básicas (a pesar de que el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero no plantee este apartado dentro de la introducción al área) determinados gobiernos autonómicos sí han considerado necesaria mantener dicha inclusión en los elaborados para este último periodo (Andalucía, Canarias, Aragón e Islas Baleares).

Finalmente, los resultados obtenidos en los análisis comparativos nos han permitido clasificar las normas comparadas de acuerdo a cuatro grados en razón de la diferencia encontrada respecto a su nacional: bajo, medio, alto y muy alto (Tabla 70). Los grados se han asignado tras la valoración del conjunto de las conclusiones extraídas de los elementos comparados.

Tabla 70

*Grado de disimilitud otorgado a cada uno de los currículos autonómicos comparados respecto a su nacional*

Comunidades autónomas	Grado de disimilitud del currículum autonómico respecto al nacional		
	Real Decreto 1006/1991	Real Decreto 1513/2006	Real Decreto 126/2014
<b>País Vasco</b>	Medio	Alto	Muy alto
<b>Cataluña</b>	Muy alto	Muy alto	Muy alto
<b>Galicia</b>	Alto	Medio	Bajo
<b>Andalucía</b>	Bajo	Bajo	Medio
<b>Valencia</b>	Alto	Alto	Bajo
<b>Canarias</b>	Bajo	Alto	Medio
<b>Navarra</b>	Alto	Bajo	Bajo
<b>Asturias</b>	-	Bajo	Bajo
<b>Cantabria</b>	-	Medio	Bajo
<b>La Rioja</b>	-	Alto	Bajo

<b>Murcia</b>	-	Alto	Bajo
<b>Aragón</b>	-	Bajo	Bajo
<b>Castilla La Mancha</b>	-	Alto	Bajo
<b>Extremadura</b>	-	Bajo	Bajo
<b>Islas Baleares</b>	-	Medio	Bajo
<b>Madrid</b>	-	Alto	Bajo
<b>Castilla y León</b>	-	Medio	Bajo
<b>Territorios MEC</b>	-	Bajo	Bajo

## 6.2. Tendencias autonómicas e influencias políticas

A continuación se desarrollan las conclusiones que dan respuesta al *Objetivo general 4. Determinar la existencia de tendencias a la disimilitud o a la semejanza dentro de los currículos autonómicos respecto a sus nacionales.*

En torno a este objetivo, los resultados de esta investigación ponen de manifiesto que existe en España una orientación por parte de las comunidades autónomas a elaborar progresivamente su currículum propio más acorde al nacional, es decir, se da una tendencia por la mayoría de los currículos autonómicos a mostrar un mayor grado de disimilitud respecto a su nacional comparado en 1991 o en 2007 frente al Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero. Como excepción, entre las que mantienen una mayor disimilitud o disconformidad respecto a su nacional en los tres casos figuran los currículos de Cataluña seguidos de País Vasco y, aunque en menor medida, Canarias. Por tanto, las comunidades autónomas con una mayor tendencia a la defensa del reconocimiento de las mismas como nación presentan un currículum de Educación Musical para la etapa primaria más distinto al respectivo nacional que las que no tienen dicha tendencia.

Entre las razones que justifican los grados de diferencia y semejanza de cada uno de los currículos comparados respecto al estatal correspondiente encontramos que existe un factor político que se asemeja al nivel asignado. Las comunidades autónomas con gobiernos afines al Partido Popular en el momento de elaboración de sus documentos mostraron todas, tanto en 1991 como en 2006, una mayor tendencia a establecer currículos más dispares respecto al nacional (grado alto o medio de disimilitud). En cambio, tras la promulgación del Real Decreto 126/2014 bajo una mayoría absoluta del Partido Popular en el Congreso todas las comunidades autónomas gobernadas por

el partido señalado sin excepción publicaron un currículum con un grado de diferencia muy bajo respecto al estatal (11<sup>47</sup>).

Esta postura es muy similar a la existente en las comunidades autónomas gobernadas por el partido socialista cuando se promulgó el Real Decreto 1006/1991 y el 1513/2006. De las tres comunidades autónomas con el PSOE en la presidencia autonómica en 1991, Canarias y Andalucía elaboraron currículos muy similares al estatal mientras que Valencia tendió a diseñar una norma más dispar respecto al Real Decreto. Tras la promulgación del Real Decreto 1513/2006 asistimos a una situación similar, aunque la excepción aquí se encuentra, por un lado, en Cantabria y Castilla-La Mancha y, por otro, en las comunidades autónomas gobernadas bajo coaliciones formadas, entre otros partidos, por el PSOE, como son Cataluña (muy alto) y Galicia (medio).

Por último, debemos destacar que las comunidades autónomas gobernadas por partidos políticos de ideario nacionalista son las que han mostrado un currículum más dispar de acuerdo a lo establecido en el documento nacional correspondiente en los tres periodos abordados. Así pues, los currículos de País Vasco (PNV), Cataluña (CIU, Tripartito, CIU), Galicia<sup>48</sup> publicado en 2006 (PSG y BNG) y Canarias (Coalición Canaria) de 2007 y 2014 son muestra de ello al mantener todos y cada uno de ellos un grado de diferencia notable respecto a los estatales comparados. El actual sentimiento de pertenencia y lucha por el reconocimiento de la independencia autonómica de algunas comunidades puede impulsar esta tendencia a crear un currículum distinto del nacional con el fin de trazar una ruptura paulatina con el marco legislativo estatal en materia de educación por parte de las comunidades autónomas reseñadas.

---

<sup>47</sup> Junto a estas comunidades autónomas debemos señalar que la Comunidad Foral de Navarra en este momento está gobernada por Unión del Pueblo Navarro, partido político ideológico conservador y de centro derecha que mantuvo hasta 2008 un pacto de apoyo o colaboración con el Partido Político.

<sup>48</sup> La comunidad autónoma de Galicia no aboga por la independencia, sino que es considerada regionalista. Esta postura se forjó durante las legislaturas en las que Don Manuel Fraga fue presidente de la Xunta y pretendió un aumento de las competencias autonómicas en declive del control estatal. Asimismo, en el parlamento gallego el Bloque Nacionalista Galego (BNG) de ideales independentistas cuenta con representantes, pero en una escasa minoría. Aunque el hecho que estuviera presentue en coalición con el Partido Socialista Gallego durante la legislatura que se elaboró el Decreto 130/2007, de 28 de xuño, polo que se establece el currículo de educación primaria en Comunidad de Autónoma de Galicia, justifica el grado de disimilitud existente entre este y el nacional comparado.

Los argumentos planteados anteriormente nos permiten afirmar la existencia de una relación entre el grado de similitud y diferencia mostrado entre los distintos currículos comparados y su respectivo nacional justificado a partir de una relación de analogía entre el ideario político de los gobiernos autonómicos y los nacionales. Así pues, podemos decir que existe por parte de los gobiernos autonómicos nacionalistas un interés por establecer currículos dispares que se alejen de las propuestas nacionales. Esta postura, junto con una presencia significativa de elementos que favorecen el conocimiento de las manifestaciones artísticas propias de la comunidad, avala dicha conclusión.

### **6.3. Limitaciones y fortalezas del estudio**

En toda investigación existen limitaciones que dificultan el estudio o la obtención de datos y estas han de hacerse explícitas. “Hay algo que debe sacrificarse en todo estudio de investigación comparada (por ejemplo, detalle vs alcance)” (Fernández, 2011, p. 63). Así pues, la gran cantidad de datos resultantes del propio análisis comparativo aquí realizado nos ha llevado a extraer conclusiones globales, obviando pequeños detalles extraídos en el momento de la obtención de resultados (curiosidades, pequeñas reseñas destacables e incluso propuestas de contenidos que pueden considerarse *buenos ejemplos*), que son sacrificados en favor de conclusiones más amplias. Siguiendo a Fernández (2011) hemos primado el alcance frente al detalle. Esta decisión es avalada por autores como Arnove (2003) o Farrell (1979) quienes indican entre los logros de un trabajo que un estudio comparado ha de conseguir la inclusión de una perspectiva global, el fomento del avance científico y la sistematización del conocimiento y, por último, contar con fines pragmáticos.

La omisión explícita de juicios, opiniones e impresiones a lo largo de este trabajo de tesis con el fin de no convertir este estudio comparativo en un ensayo, también contribuye a la pérdida de matices que los propios investigadores percibimos tras la lectura y profundización en los textos estudiados. De nuevo, son los pequeños detalles y referencias los que se ven repercutidos.

En cuanto al número de documentos analizados, puede haber provocado una menor profundización en los textos comparados frente a si solamente nos hubiésemos centrado en un periodo de los tres abordados. Aun así, nos pareció más interesante el

estudio lineal de cada comunidad autónoma demostrando que el carácter cambiante de los currículos no solo afecta al marco nacional, sino también a los autonómicos.

Por último, somos conocedores de las limitaciones que la educación comparada tiene en sí misma y en concreto el análisis de contenido. Aquí se ha obviado la existencia y la referencia a todos aquellos elementos que conformarían los currículos ocultos y nulos de cada una de las comunidades autónomas al no ser contemplados como objeto de estudio, a pesar de ser conscientes de la existencia de ambos en todos y cada uno de los casos analizados.

Refiriéndonos a las fortalezas de este estudio queremos destacar dos principalmente: el volumen de currículos comparados respecto a los estatales y, por otro lado, el procedimiento empleado para la gestión de datos cuantitativos extraídos a partir del modelo de análisis curricular comparativo CARMEN de elaboración propia.

En cuanto al primero, queremos resaltar que el hecho de haber abordado el estudio de los currículos de Educación Musical para la Educación Primaria de las diecisiete comunidades autónomas, junto a los currículos publicados por el MEC para los Territorios de ámbito de gestión del mismo, publicados en España en 1990 nos ofrece una visión global del panorama curricular de nuestro país. A su vez, permite a los lectores o a los interesados en el estudio de una determinada comunidad autónoma un acercamiento a la evolución seguida por cada una de ellas de manera pormenorizada dentro de los datos presentados al fijar para cada una de las comunidades autónomas una sección referida a las *Tendencias curriculares*.

Con respecto a la gestión de datos de carácter cuantitativo, el modelo de análisis ideado bajo la nominación de CARMEN nos ha permitido avalar las conclusiones establecidas. A su vez, las distintas categorías contempladas nos han permitido, no solo cuantificar o estimar un grado de similitud o diferencia mayor o menor de acuerdo al respectivo nacional para cada uno de los documentos, sino conocer qué tipo de variaciones y en qué medida, lo que nos ha permitido establecer conclusiones con una mayor precisión.

#### **6.4. Líneas futuras de la investigación**

Esta investigación que ha abordado todos los currículos de Educación Musical para la etapa de Educación Primaria publicados en España hasta la fecha no supone un

cierre de esta vía de investigación. A partir de los datos extraídos se abren ante nosotros diferentes líneas de trabajo.

En primer lugar, se puede y se considera necesario realizar un estudio comparativo entre los currículos que fueron promulgados por presidencias autonómicas afines a un determinado partido político de modo que se extraiga si existen diferencias o semejanzas entre los currículos autonómicos de educación musical promulgados en un periodo determinado entre las comunidades autonómicas gobernadas por el Partido Popular o al contrario, por el Partido Socialista Obrero Español. Asimismo, en el caso de la existencia de semejanzas se han de hacer explícitas y profundizar en las mismas.

Siguiendo la línea de investigación actual, se puede extrapolar el método empleado a cualquier otra disciplina de la etapa para comprobar si las conclusiones aquí extraídas coinciden con lo ocurrido en otras áreas del currículum. Obviamente, no solo se ha de acotar a la Educación Primaria, sino que se puede realizar esta investigación en las distintas etapas como Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato.

Otra línea de investigación requiere el análisis de contenido de los elementos ampliados, reducidos, modificados, eliminados y de nueva incorporación de cada una de las comunidades autónomas de un modo pormenorizado. Esto nos permitiría poder encontrar una justificación al porqué unos currículos optan por variar un mayor número de elementos o propuestas nacionales frente a otros. Este estudio, al contrario del desarrollado en esta tesis doctoral, supone reflexionar más en el detalle frente al alcance final de la investigación.

Debido a que los currículos elaborados por comunidades autónomas con una tradición o espíritu nacionalista son los que han mostrado mayores disimilitudes frente a los respectivos documentos estatales, se prevé como línea de trabajo la indagación y profundización en la existencia de elementos que promueven el sentimiento de identidad y pertenencia a un determinado territorio a través de un análisis de contenido del área de Educación Artística de dichos currículos (País Vasco, Cataluña, Canarias y Galicia).



Derivado de la posible aplicación de la metodología propuesta a diferentes objetos de estudio, estas nuevas investigaciones pueden servir de base para una fundamentación y validación por la comunidad científica del método por el que aquí se ha optado para estudios comparativos en relación con los marcos curriculares. La complementariedad metodológica aplicada que ha implicado por un lado, un análisis documental y posterior cuantificación y organización de la información a través del modelo de análisis de la información CARMEN ha supuesto una nueva manera de afrontar un tópico de corte claramente cualitativo respondiendo así a las necesidades de creación de nuevas herramientas para afrontar los estudios comparativos en educación. En palabras de García (1997):

La conmemoración del 150 aniversario de la muerte de Jullien de Paris debería servir al menos para recordarnos que, sin una buena base científica y metodológica, los estudios comparativos corren el riesgo de, bien caer frecuentemente en la superficialidad, o bien ser utilizados de forma sesgada, al servicio de posiciones políticas, económicas y sociales más que discutibles y no necesariamente dirigidas a la mejora de la educación en el mundo (1997, p. 62).





## REFERENCIAS

---

- Acosta, F. (2011). La educación comparada en América Latina: estado de situación y perspectiva. *Revista latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 73-83.
- Aisenstein, A. (2010). La educación física escolar en la Argentina: conformación, permanencias y cambios de una matriz disciplinar (1880-1960). En Di Virgilio, M. (Ed.), *El quehacer de la investigación en educación, XX-XX*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Altbach, P. (1990). Tendencias de la Educación Comparada. *Revista de Educación*, 293, 295-309.
- Alted, A. y Sánchez, J. A. (2011). *Métodos y técnicas de investigación en Historia Moderna e Historia Contemporánea*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe.
- Araque, N. (2009). La educación en la Constitución de 1812: Antecedentes y consecuencias. *Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Elche*, n° especial(1), 1-21.
- Araque, N. (2013). *Manuel José Quintana y la instrucción pública*. Madrid: Carlos III Universidad de Madrid.
- Arnové, R. F. (2003). Reframing Comparative Education. En Arnove, R. F. & Torres, C. A. (Eds.), *Comparative Education: the dialectic of the global and the local*, 1-23. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Arrieta, B. M. y Meza, R. D. (2001). El currículo nulo y sus diferentes modalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/220Meza.PDF>
- Asensi, V. y Parra, A. (2002). El método científico y la nueva filosofía de la ciencia. *Anales de Documentación*, 5, 9-19. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500001>
- Ausuble, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ávila, A. (1990). La enseñanza primaria a través de los planes y programas escolares en la legislación española durante el siglo XIX. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 6, 215-230.
- Ávila, A. (2011). La Educación durante el Reinado de Alfonso XIII. En Negrín, O. (Ed.), *Historia de la Educación Española*, 431-474. Madrid: UNED.
- Baelo, R., Arias, A. R. y Madrid, V. (2011). Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En Cantón, I. y Pino-Juste, M. (Eds.), *Diseño y desarrollo del currículum*, 99-120. Madrid: Alianza.
- Ballesteros, B. (2014). *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED.
- Barrón, C. et al. (2010). Currículum, formación y vinculación en la educación superior: tres ejes de investigación educativa. *Revista digital universitaria UNAM*, 11 (2). Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art21/int21a.htm>.
- Beauchamp, G. (1981). *Curriculum Theory*. Illinois: Wilmette.
- Bruner, J. (1972). *El proceso de educación*. México: Utela.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4, 147-168.
- Cantón, I. (2011). Competencias básicas y objetivos del *aprendizaje*. En Cantón, I. y Pino-Juste, M. (Eds.), *Diseño y desarrollo del currículum*, 141-167. Madrid: Alianza.

- Cantón, I. y Vargas, G. (2010a). El currículo en la práctica musical. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 1-12.
- Cantón, I. y Vargas, G. (2010b). Del currículum musical prescrito al currículum musical práctico en el aula de Educación Primaria. *Bordón*, 62, 109-126.
- Caride, J. A. y Fraguera, R. (2015). Cuando el proyecto se hace método: nuevas perspectivas para la investigación socioeducativa en red. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 139-172.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.
- Ciscar, C. (1992). *El currículum como campo de proyección e intervención didáctica*. Valencia: Nau Llibres.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum*. Barcelona: Laila.
- Constitución Española (1869). Gaceta de Madrid, núm. 158, 1-2.
- Constitución Política de la Monarquía Española (1812). Recuperado de [http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons\\_1812.pdf](http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1812.pdf)
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la Historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41.
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1953). Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional
- Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1965). Madrid: Escuela Española, S.A.
- Decreto, 29 de mayo de 1931, por el que se crea un Patronato de Misiones Pedagógicas. Gaceta de Madrid, núm. 150, 30 de mayo de 1931, 1033-1034.
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Boletín Oficial de Extremadura, núm. 114, 16 de junio de 2014, 18965-19283.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 171, 9 de septiembre de 2014, 37406-38087.

Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992 por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 56, 20 de junio de 1992, 3959-3966 y 4025-4114.

Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, núm. 7311, 7 de julio de 2014, 16325-16694.

Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, núm. 556224 de julio de 2007, 30110-30401.

Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 6900, 26 de junio de 2015, 1-139.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, núm. 112, 6 de junio de 2007, 12661-12830.

Decreto 130/2007, do 28 de xuño, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 132, 9 de julio de 2007, 1166- 11760.

Decreto 142/2007, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación de la Educación Primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 4915, 29 de junio de 2007, pp. 21822- 21870.

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 13 de noviembre de 2007, 6-846.

- Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, núm. 1728, 20 de febrero de 1992, 1428-1502.
- Decreto 22/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 126, 29 de mayo de 2007, 4-26.
- Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 156, 8 de agosto de 2007, 9-15.
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del país Vasco, núm. 9, 15 de enero de 2016, 1-279.
- Decreto 237/1992, de 11 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la comunidad autónoma de País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, núm. 167, 27 de agosto de 1992, 7795-7869.
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, núm. 74, 16 de junio de 2014, 1-403.
- Decreto 245/1992, de 20 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, núm. 158, 14 de agosto de 1992. Recuperado de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/1251/3-2-2/decreto-245-1992-de-30-de-julio-por-el-que-se-establece-el-curriculum-de-la-educacion-primaria.aspx>
- Decreto 26/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Boletín Oficial de La Rioja, núm. 62, 8 de mayo de 2007, 3292-3358.
- Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 29, 13 de junio de 2014, 1507-1937.

Decreto 32/2014, de 18 de julio, por el que se establece el currículo de la educación primaria en las Illes Balears. Boletín Oficial de les Illes Balears, núm. 97, fasc. 166, sec. I, 19 de julio de 2014, 33178-33332.

Decreto 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 89, 9 de mayo de 2007, 9852-9896.

Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial de Canarias, núm. 44, 9 de abril de 1993, 1914-1977.

Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Boletín Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 132, 11 de julio de 2014, 18498-18909.

Decreto 56/2007a, de 24 de mayo, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 140, 16 de junio de 2007, 11794-11907.

Decreto 56/2007b, de 19 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria, núm. 100, 24 de mayo de 2007, 7399-7465.

Decreto 68/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Boletín Oficial de Castilla-La Mancha, núm. 116, fasc. I, 1 de junio de 2007, 14759-14816.

Decreto 72/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación primaria en las Islas Baleares. Boletín Oficial de las Islas Baleares, núm. 92, 2 de julio de 2008, 191-251.

Decreto 82/2007, de 24 de abril, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura. Boletín Oficial de Extremadura, núm. 50, 3 de mayo de 2007, 7825-7929.



- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, núm. 202, 30 de agosto de 2014, 1-414.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, núm. 156, 13 de agosto de 2014, 21991-22582.
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, núm. 175, 25 de julio de 2014, 10-89.
- Decreto 96/1992, de 28 de abril, por el que se establece la ordenación curricular de la educación primaria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, núm. 1593, 15 de mayo de 1992, 2740-2792.
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 50, 13 de marzo de 2015, 11-22.
- Decreto Foral 100/1992, de 16 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de navarra, núm. 58, 13 de mayo de 1992. Recuperado de <http://sid.usal.es/leyes/discapacidad/1565/3-2-2/decreto-foral-100-1992-de-16-de-marzo-por-el-que-se-establece-el-curriculo-de-la-educacion-primaria-en-la-comunidad-foral-de-navarra.aspx>
- Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 64, 23 de mayo de 2007, 5772-2836.
- Decreto Foral 60/2014, de 16 de julio, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, núm. 174, 5 de septiembre de 2014, 2-181.
- Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 206, 6 de septiembre de 2014, 33054-33556.
- Decreto n.º286/2007, de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, núm. 211, 12 de septiembre de 2007, 26387-26450.
- Delgado, F. (2015). *La cruz en las aulas*. Ebook: Ediciones Akal.
- Dewey, J. (2007). *Como pensamos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz, A. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>
- Dieuzeide, H. (1983). Organización escolar. En *Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.
- Digón, P. (2003). La Ley Orgánica de la Educación: análisis crítico de la nueva reforma educativa española. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-digon.html>
- Domínguez, E. (2008). Origen y evolución de las instituciones educativas españolas hasta la ley general de Educación. En Colón, A. J., Bernabéu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (Eds.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, 265-285. Barcelona: Ariel educación.
- Domínguez, M. (1990). La educación durante la Ilustración Española. *Norba. Revista de Historia*, 10, 173-186.
- Dulzaides, M. E., y Molina, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Revista Cubana de información en Ciencias de la Salud*, 12(2). Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v12n2/aci11204.pdf>
- Edwards, R., Holmes, B., & Graff, J. (1973). *Relevant methods in comparative education*. Hamburgo: Instituto de Educación de la UNESCO.

- Egido, I. (1995). La evolución de la enseñanza primaria en España: Organización de la etapa y programa de estudios. *Tendencias pedagógicas, 1*, 75-86.
- Eisner, E. (1979). *The Educational imagination*. Londres: MacMillan.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición, 6*, 27-36.
- Escolano, A. (2006). *Currículum editado y sociedad del conocimiento*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Escudero, J. M. (1993). El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Eds.), *Organización escolar. Nuevas aportaciones*, 227-286. Barcelona: PPU.
- Farrell, J. P. (1979). The necessity of comparison in the study of education: The salient of science and the problem of comparability. *Comparative Education Review, 23*(1), 3-16.
- Felipe, J. L. (2014). La Institución Libre de Enseñanza: sus principios pedagógicos innovadores y su presencia en el currículo de la Educación Física actual. El primer centro docente español que utilizó el deporte como elemento educativo. *Citius, Altius, Fortius, 7*(2), 57-82.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales, 96*(2), 35-53.
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 8*(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Fernández, M. (2011). Los desafíos de la educación comparada contemporánea para informar el debate político-educativo: Una perspectiva teórica-metodológica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 2*, 63-72.
- Fernández-González, N. (2016). La LOMCE: aportaciones para el debate sobre la política educativa. *Revista Educación, Política y Sociedad, 1*(2), 4-10.
- Ferrer, F. (2002): *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

- Feuerstein, R. (1988). *The theory of mediated learning experience. About human as a modifiable Being*. Jerusalem: Ministry of Defense Publications.
- Foshay, A. W. & Beilin, L. A. (1969). Curriculum. *Encyclopedia of Educational Research*, 4th Edition. New York: MacMillan Publishing Co.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallegos, J. A. (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. *Revista de Educación*, 315, 293-315.
- García, J. L. (1997). La Educación Comparada en una Sociedad Global. *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 61-81.
- Garrido, J. A. y Pinto, A. (1996). La educación estética en la Institución Libre de Enseñanza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, 151-166.
- Gimeno, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2011). Esbozo de una utopía: las Misiones Pedagógicas de la II República española (1931-1939). *Revista Faro*, 13, 160-177.
- Gimeno, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, 197-209. Madrid, Akal.
- Gimeno, J. (1991). *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- González, M. (2008). Nacionalismo y regionalismo: una técnica de poder. *Nueva revista de política, cultura y arte*, 120. Recuperado de <http://www.nuevarevista.net/articulos/nacionalismo-y-regionalismo-una-tecnica-de-poder-0>

- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En Deuzin, N. & Lincoln, Y. S. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 105-117. California: Sage Publications.
- Guzmán, A. (1955). Valoración del analfabetismo en España. Estudio sobre sus causas y remedios. En Guzmán, A., Gil, S., Rodríguez, F. y Cerrolaza, A. (Eds.), *Causas y Remedios del Analfabetismo en España*, 9-85. Madrid: Publicaciones de la Junta Nacional contra el Analfabetismo. Ministerio de Educación Nacional.
- Guzmán, V. (2012). *Teoría curricular*. México: Red Tercer Milenio.
- Guerra, A. (2008). Las Misiones Pedagógicas y la Barraca: la cultura en la II República. *Letra Internacional*, 100, 5-12.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa: racionalidad de la acción (Vol.1)*. Madrid: Taurus.
- Hashimoto, E. y Saavedra, S. (2014). La Complementariedad paradigmática: un nuevo enfoque para investigar. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, Artículo 399. Buenos Aires.
- Hernández, R. y Murillo, F. J. (2011). Teorías y modelos curriculares. Libro de diseño y desarrollo del currículum. En Cantón, I. y Pino-Juste, M. (Eds.), *Diseño y desarrollo del currículum*, 57-76. Madrid: Alianza.
- Herrero, C. (1997). La investigación en análisis documental. *Educación y Biblioteca*, 83, 44-46.
- Holmes, B. (1985). La educación comparada y su evolución. *Perspectivas*, 15(3), 347-371.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Iglesias, M. A. (2003). *Lo que nunca han contado Felipe González y los dirigentes socialistas*. Madrid: Aguilar.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.

- Jhonson, H. T. (1970). *Currículo y educación*. Buenos Aires. Paidós.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de las teorías de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las Ciencias Sociales: fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 64, 5-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/206/20612981002.pdf>
- Lázaro, L. M. (1993). La revolución francesa y su influencia en la educación española. *Revista de Educación*, 300, 399-420.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, 6 de agosto de 1970, 12525-12546.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 199, 18 de julio de 1945, 385-416.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, 24 de diciembre 2002, 45188-45220.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 295, sec. I, 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de transferencia de competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la autonomía por la vía del artículo

- 143 de la Constitución. Boletín Oficial del Estado, núm. 308, 24 de diciembre de 1992, 43863-43867
- López, E. y Camilli, C. (2014). Métodos mixtos de investigación en modalidad b-learning: análisis de la comunicación asincrónica. *Historia y comunicación social*, 19, 405-415.
- López, F. (2009). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación XXI*, 4, 167-179.
- López, M. E. (2008). Estudio sobre el desarrollo del currículo, segunda parte. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-11.
- López, N. J. y De Moya, M. V. (2015). *La música en las escuelas europeas. Situación actual de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros de la Unión Europea*. Albacete: Liberlibro.com.
- Lorenzo, O. (2003). Educación musical reglada en la enseñanza general española: 1939-2002. *Tavira: Revista de ciencias de la educación*, 19, 13-34.
- Lozano, C. (1995). La educación en España 1945-1992. En Puigrós, A. y Lozano, C. (Eds.), *Historia de la educación Iberoamericana (Tomo I)*, 253-277. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Luna, P. et al. (2006). Los Delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Revista de Medios y Educación*, 26, 89-112.
- Martín, M. (2006). Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, 3, 33-47.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martos, E. (2013). La normativa legal sobre educación musical en la España Contemporánea. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 6(12), 43-50.

- Matías, A. y Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-20. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a21v14n3.pdf>
- MEC (1992). *El sistema Educativo Español*. Madrid: Secretaria General Técnica (Centro de Publicaciones).
- MEC (2008). *El desarrollo de la educación en España: Informe Nacional de España*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/spain\\_NR08\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/spain_NR08_sp.pdf)
- Medina, A. (2011). La formación del sistema educativo español. En Negrín, O. (Ed.), *Historia de la Educación Española*, 289-346. Madrid: UNED
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la Investigación Acción Participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las Ciencias Sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-355.
- Milena, S. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista portuguesa de pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Molero, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 59-82.
- Moral, C. (1999). *La enseñanza de la historia española para la integración y la cultura de la paz*. Santiago de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Morales, A. (2008). *La Educación Musical en Primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: Análisis y Evaluación* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid: España.
- Moreno, J. M. (1999). Notas para una genealogía de los estudios curriculares en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2(2), 11-30.



- Muñoz-Reprizo et al., (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela: estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: Secretaria General Técnica (Centro de Publicaciones).
- Murillo, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: Mergablum.
- Negrín, O. (2011). La Educación durante la Restauración. En Negrín, O. (Ed.), *Historia de la Educación Española*, 347-380. Madrid: UNED.
- Nieto, E. (2009). Las Competencias Básicas. *Multiárea. Revista de Didáctica*, 4, 13-17.
- Núñez, M. I. (2007). Las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 20(11), 163-179.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 171, 30 de agosto de 2007, 4-23.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 119, 20 de junio de 2014, 19289-20246.
- Orden de 17 de enero de 1981, por la que se regulan las enseñanzas de Educación Preescolar y del ciclo inicial de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 18, 21 enero de 1981, 1384-1389.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 60, 27 de marzo de 2015, 9-696.
- Orden de 2 de diciembre de 1970 por el que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 283, 8 de diciembre de 1970, 19966.

- Orden de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, núm. 65, 1 de junio de 2007, 8780-8870.
- Orden ECD/686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, 1 de mayo de 2014, 33827-34369.
- Orden ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 173, 20 de julio de 2007, 31487-31566.
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, núm. 117, 20 de junio de 2014, 44181-44776.
- Ossenbach, G. (1991). Resistencia a las innovaciones curriculares en la primera mitad del siglo XX en España. *Revista de Educación*, 293, 383-388.
- Pancera, C. (1997). Contexto histórico y cultural del ensayo de M. A. Jullien (1813-1819). *Revista española de Educación Comparada*, 3, 15-34.
- Pascual, P. (2010). *Didáctica de la Música*. Madrid: Pearson.
- Paulov, I. (1978). *Psicología y Fisiología*. Madrid: Alianza.
- Payá, A. (2007). *La actividad lúdica en la Historia de la Educación Española Contemporánea*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia. Valencia: España.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pereyra, M. A., González, J. C. y Torres, M. (2005). Cambio político, escuela y exclusión social: la última reforma escolar española del siglo XX relatada por sus actores. En Luengo, J. J. (Ed.), *Paradigma de gobernación y de exclusión*

*social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*, 199-267. Barcelona: Ediciones Pomares.

Pérez, P., Ramírez, S. y Souto, X. M. (1997). El área de conocimiento del medio. ¿Un cajón desastre?. *Investigación en la Escuela*, 31, 17-40.

Piaget, J. (1979). *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1969). *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Aire.

Porto, A. S. (2011). La Institución Libre de Enseñanza. Un movimiento de renovación pedagógica. En Negrín, O. (Ed.), *Historia de la Educación Española*, 383-428. Madrid: UNED.

Pozo, M. T., Gutiérrez, J. y Rodríguez, C. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de investigación educativa*, 25(2), 351-366.

Programas Renovados de la Educación General Básica: Ciclo medio (3º, 4º y 5º curso) (1981). Madrid: Escuela Española, S.A.

Programas Renovados de la Educación General Básica: Ciclo superior (6º, 7º y 8º curso) (1981). Madrid: Escuela Española, S.A.

Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo inicial (1987). Madrid: Escuela Española, S.A.

Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Puelles, M. (2000). Políticas y educación. Cien años de historia. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 7-36.

Puelles, M. (2002). *Educación e Ideología en la España contemporánea*. Madrid: Tecnos.

Puelles, M. (2010). *Política, Legislación y Educación*. Madrid: UNED.

Real, C. (2012). La configuración del sistema educativo español en el siglo XIX: Legislación educativa y pensamiento político. *Campo Abierto*, 31(1), 69-94.

Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria. Boletín Oficial del Estado, suplemento del número 152, 26 de junio de 1991, 3-33.

Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanza no universitaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 210, 1 de septiembre de 1990, 25671-26021.

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, sec. I, 1 de marzo de 2014, 19349-19420.

Real Decreto 1318/2004, de 28 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 827/2003, de 27 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 130, 29 de mayo de 2004, 19924-19925.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 293, 8 de diciembre de 2006, 43053-43102.

Real Decreto 1763/1982, de 24 de julio, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Galicia en materia de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 182, 31 de julio de 1982, 20815-20822.

Real Decreto 2091/1983, de 28 de julio, sobre el traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Canarias en materia de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, 6 de agosto de 1983, 21823-21832.

Real Decreto 2093/1983, de 28 de julio sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad valenciana en materia de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, 6 de agosto de 1983, 21839-21847.

- Real Decreto 2099/1983, de 4 de agosto, para el que se aprueba el Ordenamiento General de Precedencias en el Estado. Boletín Oficial del Estado, núm. 188, 8 de agosto de 1983, 21930-21932.
- Real Decreto 2808/1980, de 26 de septiembre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Comunidad Autónoma del País Vasco en materia de enseñanza. Boletín Oficial del Estado, núm. 314, 31 de diciembre de 1980, 28881-28882.
- Real Decreto 2809/1980, de 3 de octubre, sobre traspaso de servicios del Estado a la Generalidad de Cataluña. Boletín Oficial del Estado, núm. 314, 31 de diciembre de 1980, 28882-28884.
- Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 80, 22 de noviembre de 1982, 32011-32017.
- Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Andalucía en materia de educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 19, 22 de enero de 1983, 1663-1664.
- Real Decreto 710/1982, de 12 de febrero, por el que se fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo medio de la Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 90, 13 de abril de 1982, 9586-9589.
- Real Decreto 807/1983, de 18 de marzo, por el que se suspende la aplicación del Real Decreto 3087/1982, de 12 de noviembre, que fijan las enseñanzas mínimas para el ciclo superior de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 70, 23 de marzo de 1983, 8389.
- Real Decreto 830/2003, de 27 de junio, por el que se establecen las enseñanzas comunes de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 157, 2 de julio de 2003, 25443-25466.
- Real Decreto 89/1981, de 9 de enero, de ordenación de la Educación General Básica y fijación de las enseñanzas mínimas para el ciclo inicial. Boletín Oficial del Estado, núm. 15, 17 de enero de 1981, 1096-1098.

- Ruiz, C. (2002). *Instrumentos de investigación educativa: Procedimientos para su diseño y validación*. Barquisimeto: CIDEG (Centro de Investigación y Desarrollo en Educación y Gerencia).
- Ruiz, J. (1993). Francisco Giner de los Ríos. *Perspectivas*, XXIII(3-4), 808-821.
- Ruiz, J. (2001). Instrucción versus formación, una constante de la enseñanza secundaria en España. *Revista de Educación Comparada*, 7, 77-102.
- Sánchez, C. (2013). Las Misiones pedagógicas durante la II República Española: la transmisión de los legados culturales en los territorios fronterizos de la Pedagogía Social. *RES Revista de Educación Social*, 17, 1-7.
- Sánchez, J. C. (2004). ¿Por qué las matemáticas básicas cambian? Claves para entender las renovaciones curriculares. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 11, 161-170.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis discursivo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 41, 207-224.
- Sechrest, L. (1992). Roots: back to our first generations. *Evaluation practice*, 13, 1-8.
- Skinner, B. F. (1953). *Ciencia y conducta humana*. Barcelona: Fontanella.
- Soler, M. (1994). Una experiencia de mejoramiento de la calidad: el proceso de reforma educativa en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 97-144.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Thorndike, E. (1996). Inteligencia animal. En Gondra, J. M. (Ed.), *La psicología moderna*, 221-239. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Torres, J. (1996). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Trillo, J. (1994). El profesorado y desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 70-74.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of the curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Varela, J. (2003). La Constitución de 1978 en la Historia Constitucional Española. *Revista española de Derecho Constitucional*, 69, 31-67.
- Vargas, G. F. (2006). Música, currículum y práctica escolar (tesis doctoral). Universidad de León. León: España.
- Vargas, I. (2011). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 31(1), 119-139.
- Velaz, C., Blanco, A. y Manzano, N. (2012). Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio a nueve comunidades autónomas. *Revista en Educación*, nº extraordinario, 138-173.
- Velloso, A. (2005). *Educación Comparada (Temas 1-10)*. Madrid: UNED.
- Vergara, J. (2006). *Historia del currículo*. Madrid: UNED.
- Vigotski, L.S. (1985). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica.
- Vilanova, M. y Moreno, X. (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid: Gráficas Juma.
- Viñao, A. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- Viñao, A. (2014). La LOMCE: un presente conocido, un futuro incierto. *Revista de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres*, 117, 22-24.
- Walker, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- Watson, J. B. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Zabalza, J. (1995a). *Currículum, programa y programación*. Madrid: Narcea.
- Zabalza (1995b). *Currículum y reforma educativa*. Madrid: Narcea.
- Zaldúa, A. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 14(3), 1-16. Recuperado de

[http://eprints.rclis.org/9215/1/http\\_\\_\\_bvs.sld.cu\\_revistas\\_aci\\_vol14\\_3\\_06\\_aci03306.htm.pdf](http://eprints.rclis.org/9215/1/http___bvs.sld.cu_revistas_aci_vol14_3_06_aci03306.htm.pdf)





# ANEXOS

---



## ANEXO I

## Comunidad Autónoma del País Vasco: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: PAÍS VASCO												
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC		
			C	A	R	M	E	N				
Decreto 237/1992 11 de agosto	Obj. etapa	Etapa		4	4	2	1	0	0	11		
	Obj. área	Etapa		9	1	1	0	0	0	11		
	Contenidos	Etapa	1.Educación sensorial	Conceptos	2	0	0	0	0	1	3	
				Procedimi	1	1	0	1	1	5	8	
				Actitudes	1	0	0	1	1	6	8	
			2.Los lenguajes artísticos	Conceptos	2	0	0	0	0	1	3	
				Procedimi	0	1	0	0	0	4	5	
				Actitudes	1	0	0	0	0	3	4	
			3.Técnicas y medios	Conceptos	0	0	1	0	0	4	5	
	Procedimi	1		1	0	0	0	6	8			
		Actitudes	1	0	0	0	0	9	10			
		Total eliminados					25					
Criterios de evaluación	Etapa		5	4	0	1	5	3	13			
Decreto 175/2007 16 de octubre	Obj. etapa	Para primaria y secundaria		0	0	0	0	14	24	24		
	Obj. área	Etapa		0	0	0	1	8	9	10		
	Contenidos	Ciclos	1	1. Escucha	1	2	0	3	0	5	11	
				2.Interpretación	6	2	2	0	0	4	14	
			2	1. Escucha	0	2	2	3	0	6	13	
				2.Interpretación	9	1	0	0	1	3	13	
			3	1. Escucha	1	5	0	1	0	1	8	
				2.Interpretación	9	3	0	0	2	3	15	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		0	0	0	0	8	10	10	
			2º		0	0	0	0	8	10	10	
3º				0	0	0	0	9	10	10		
Decreto 236/2015 22 de diciembre	Obj. etapa	Para primaria y secundaria		0	0	0	0	14	11	11		
	Obj. área	Etapa							10	10	X	
	Contenidos	Etapa	1.Comunes									X
			2.Apreciación									X
			3.Expresión									
	Criterios de evaluación	Etapa		0	0	0	0	7	10	0		
Estándares aprendizaje	No contempla		0	0	0	0	18	0	0			

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO II

## Comunidad Autónoma de Cataluña: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: CATALUÑA													
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*					Total	NC				
			C	A	R	M	E			N			
Decreto 95/1992 de 28 de abril	Obj. etapa	Etapa		0	0	4	3	5	8	15			
	Obj. área	Etapa		0	0	0	0	11	9	9			
	Contenidos	Etapa	Procedimientos	0	0	3	3	12	9	15			
			Hechos	1	0	0	0	11	9	10			
			Actitudes	0	0	0	1	8	6	7			
Criterios de evaluación	Se desarrollan objetivos terminales en vez de criterios						15	32	32	X			
Decreto 142/2007 de 26 de junio	Obj. etapa	Etapa		2	4	0	7	1	1	14			
	Obj. área	Etapa		0	1	1	2	5	7	11			
	Contenidos	Ciclos	Inicial	Explorar	0	1	0	2	4	8	11		
				Interpretar	0	1	0	1	7	5	7		
			Medio	Explorar	0	1	0	1	5	8	10		
				Interpretar	0	2	0	0	9	6	8		
			Superior	Explorar	0	1	0	2	5	11	14		
				Interpretar	0	0	0	2	10	8	10		
	Criterios de evaluación	Ciclos	Inicial	0	0	0	3	5	5	8			
			Medio	0	0	0	1	7	9	10			
Superior			0	0	0	0	9	10	10				
Decreto 119/2015 de 23 de junio	Obj. etapa	Etapa		1	2	2	6	3	5	16			
	Obj. área	No contempla											
	Contenidos	Ciclos	I**	Explorar y percibir	Com***					7	7	X	
					Mús.					6	6	X	
				Interpretar y crear	Com.					5	5	X	
					Mús.					6	6	X	
				M	Explorar y percibir	Com.					9	9	X
						Mús.					6	6	X
			Interpretar y crear	Com.					5	5	X		
				Mús.					8	8	X		
			S	Explorar y percibir	Com.					13	13	X	
					Mús.					8	8	X	
				Interpretar y crear	Com.					5	5	X	
					Mús.					10	10	X	
	Criterios de evaluación	Ciclos	Inicial					7	7	X			
			Medio					7	7	X			
Superior							8	8	X				
Estándares aprendizaje	No contempla		0	0	0	0	18	0	0				

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*I: inicial, M: medio, S: superior.

\*\*\*El Decreto 119/2015 de 23 de junio divide cada uno de sus bloques de contenidos en *comunes*, de educación visual y plástica y contenidos de música y danza. Dado nuestro objeto de estudio solo hemos analizado los del primer y tercer grupo.

## ANEXO III

## Comunidad Autónoma de Galicia: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: GALICIA												
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*					Total	NC			
			C	A	R	M	E			N		
Decreto 245/1992 de 30 de julio	Obj. etapa	Etapa		7	1	0	3	0	0	11		
	Obj. área	Etapa		2	5	1	3	0	0	11		
	Contenidos	Etapa	4.Expresión rítmica	Concep.	0	0	0	0		7	7	
				Procedi.	0	0	0	0		7	7	
				Actitud.	0	0	0	0		7	7	
			5.Expresión instrumental	Concep.	0	2	0	0		10	12	
				Procedi.	1	0	1	1		9	12	
				Actitud.	0	0	0	0		10	10	
			6.Expresión vocal y canto	Concep.	0	0	0	1		8	9	
				Procedi.	0	0	0	0		12	12	
				Actitud.	0	0	0	0		8	8	
			8.Lectura y escritura musicales	Concep.	0	0	0	0		10	10	
				Procedi.	0	0	0	0		10	10	
				Actitud.	0	0	0	0		5	5	
	9.Educación audioperce.	Concep.	0	0	0	2		8	10			
		Procedi.	0	1	1	0		9	11			
		Actitud.	0	0	0	1		5	6			
Total eliminados	Concep.					7						
	Procedi.					15						
	Actitud.					8						
Criterios de evaluación	Etapa		12	1	0	2	0	2	17			
Decreto 130/2007 de 28 de xuño	Obj. etapa	Etapa		10	3	0	1	0	0	14		
	Obj. área	Etapa		6	3	0	0	0	5	14		
	Contenidos	Ciclos	1	1. Escoita	1	3	0	1	1	6	11	
				2. Interpretación	0	7	0	2	1	3	12	
			2	1. Escoita	0	4	0	0	3	7	11	
				2. Interpretación	2	4	1	2	2	6	15	
			3	1. Escoita	1	2	0	1	4	6	10	
				2. Interpretación	1	3	0	2	6	8	14	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º	5	3	0	0	0	0	8		
			2º	3	4	1	0	0	2	10		
3º			6	2	1	0	0	1	10			
Decreto 105/2014 de 4 de septiembre	Obj. etapa	Etapa		8	3	0	3	0	1	15		
	Obj. área	No contempla									X	
	Contenidos	Cursos	1	1.Escucha						13	13	X
				2.Interpretación						10	10	
				3.Danza						3	3	
			2	1.Escucha						19	19	
				2.Interpretación						13	13	
				3.Danza						4	4	
			3	1.Escucha						11	11	
				2.Interpretación						12	12	
3.Danza									4	4		
4			1.Escucha						15	15		

Criterios de evaluación	Ciclos	5	2.Interpretación						11	11			
			3.Danza						4	4			
			1.Escucha						15	15			
		6	2.Interpretación						11	11			
			3.Danza						5	5			
			1.Escucha						8	8			
		Estándares de aprendizaje	Ciclos	1	2.Interpretación						12	12	
					3.Danza						5	5	
					1.Escucha						5	5	X
				2	2.Interpretación						3	3	X
					3.Danza						2	2	X
					1.Escucha						6	6	X
				3	2.Interpretación						4	4	X
					3.Danza						2	2	X
					1.Escucha						4	4	X
				4	2.Interpretación						3	3	X
					3.Danza						2	2	X
					1.Escucha						5	5	X
5	2.Interpretación								3	3	X		
	3.Danza								3	3	X		
	1.Escucha								7	7	X		
6	2.Interpretación						0	0					
	3.Danza						0	0					
	1.Escucha	3	0	0	0	0	0	3					
Estándares de aprendizaje	Ciclos	1	2.Interpretación	3	0	0	0	0	0	3			
			3.Danza	1	0	0	0	0	0	1			
			1.Escucha							14	14	X	
		2	2.Interpretación							11	11	X	
			3.Danza							5	5	X	
			1.Escucha							15	15	X	
		3	2.Interpretación							12	12	X	
			3.Danza							5	5	X	
			1.Escucha							10	10	X	
		4	2.Interpretación							8	8	X	
			3.Danza							4	4	X	
			1.Escucha							15	15	X	
		5	2.Interpretación							8	8	X	
			3.Danza							5	5	X	
			1.Escucha							20	20	X	
6	2.Interpretación							10	10	X			
	3.Danza							9	9	X			
	1.Escucha	5	0	0	0	0	0	0	5				
6	2.Interpretación	8	0	0	0	0	0	3	11				
	3.Danza	5	0	0	0	0	0	3	8				

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO IV

## Comunidad Autónoma de Andalucía: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: ANDALUCÍA												
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*					Total	NC			
			C	A	R	M	E			N		
Decreto 105/92 de 9 de junio	Obj. etapa	Etapa		5	0	4	1**	0	1	12		
	Obj. área	Etapa		3	0	5	2	1	0	10		
	Contenidos	Etapa	4.Escuchar		0	0	0	10	0	0	9	
			5.Canto e instrumen.		0	0	0	11	0	1	11	
			6.Lenguaje musical		0	0	0	7	0	1	6	
			8.Expresión corporal		0	0	0	8	0	0	7	
Total eliminados						5						
Criterios de evaluación	Etapa		0	0	0	13	2	0	11			
Decreto 230/2007 de 31 de julio	Obj. etapa	Etapa		14	0	0	0	0	4	18		
	Obj. área	Etapa		9	0	0	0	0	0	9		
	Contenidos	Ciclos	1º	1. Escucha	6	0	0	0	0	0	6	
				2.Interpretación	10	0	0	0	0	0	10	
			2º	1. Escucha	7	0	0	0	0	0	7	
				2.Interpretación	11	0	0	0	0	0	11	
			3º	1. Escucha	8	0	0	0	0	0	8	
				2.Interpretación	12	0	0	0	0	0	12	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		8	0	0	0	0	0	8	
			2º		8	0	0	0	0	0	8	
3º				9	0	0	0	0	0	9		
Orden de 17 de marzo de 2015	Obj. etapa	Etapa		14	0	0	0	0	6	20		
	Obj. área	Etapa							9	9	X	
	Contenidos	Ciclos	1º	4.Escucha						8	8	X
				5.Interpretación						11	11	X
				6.Danza						6	6	X
			2º	4.Escucha						8	8	X
				5.Interpretación						15	15	X
				6.Danza						8	8	X
			3º	4.Escucha						6	6	X
				5.Interpretación						11	11	X
				6.Danza						5	5	X
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		0	0	0	0	0	7	7	X
			2º		0	0	0	0	0	7	7	X
			3º		0	0	0	0	0	7	7	X
		Etapa			7	0	0	0	0	0	7	
	Estándares aprendizaje	Etapa		18	0	0	0	0	0	18		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Un mismo objetivo elaborado por la comunidad autónoma engloba a dos de los desarrollados en el Real Decreto 1006/1991.

## ANEXO V

## Comunidad Autónoma de Valencia: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: VALENCIA														
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC				
			C	A	R	M	E	N						
Decreto 20/1992 de 17 de febrero	Obj. etapa	Etapa		8	0	2	1	0	0	11				
	Obj. área	Etapa		9	0	1	1	0	1	12				
	Contenidos	Etapa	8.Actitudes		0	0	0	0	0	11	11			
			9.Auditiva		0	2	0	0	0	15	17			
			10.Vocal y canto		0	2	0	0	0	11	13			
			11.Movimiento		0	0	0	0	0	9	9			
			12.Instrumental		0	2	0	0	0	11	13			
			13.Patrimonio		0	0	0	1	0	9	10			
Otros eliminados						33								
Criterios de evaluación	Etapa		7	4	1	2	1	1	15					
Decreto 11/2007 de 20 de julio	Obj. etapa	Etapa		3	5	3	1	2	5	17				
	Obj. área	Etapa		4	5	0	0	0	4	13				
	Contenidos	Ciclos	1	1.Escucha	3	1	0	2	0	2	9			
				2.Interpretación	7	3	0	0	0	8	18			
			2	1.Escucha	4	1	1	1	0	2	9			
				2.Interpretación	5	5	1	0	1	10	21			
			3	1.Escucha	3	4	1	0	0	0	8			
				2.Interpretación	8	4	0	0	0	15	27			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		8	0	0	0	0	1	9			
			2º		7	1	0	0	0	2	10			
3º				9	0	0	0	0	2	11				
Decreto 108/2014 de 4 de julio	Obj. Etapa	Etapa		14	0	0	0	0	0	14				
	Obj. Área	No contempla									X			
	Contenidos	Cursos	1º	1.Escolta						18	18	X		
				2.Interpretació						18	18	X		
				3.Dansa						6	6	X		
				2º	1.Escolta						18	18	X	
					2.Interpretació						21	21	X	
					3.Dansa						7	7	X	
				3º	1.Escolta						25	25	X	
					2.Interpretació						23	23	X	
					3.Dansa						7	7	X	
			4º	1.Escolta						25	25	X		
				2.Interpretació						24	24	X		
				3.Dansa						5	5	X		
			5º	1.Escolta						29	29	X		
				2.Interpretació						25	25	X		
				3.Dansa						3	3	X		
			6º	1.Escolta						28	28	X		
				2.Interpretació						27	27	X		
				3.Dansa						4	4	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1º	1.Escolta						7	7	X
						2.Interpretació						5	5	X
						3.Dansa						1	1	X



			2º	1.Escolta						7	7	X	
				2.Interpretació						5	5	X	
				3.Dansa						1	1	X	
			3º	1.Escolta						7	7	X	
				2.Interpretació						5	5	X	
				3.Dansa						1	1	X	
			4º	1.Escolta						7	7	X	
				2.Interpretació						5	5	X	
				3.Dansa						1	1	X	
			5º	1.Escolta						7	7	X	
				2.Interpretació						5	5	X	
				3.Dansa						1	1	X	
			6º	1.Escolta	0	0	0	0	3	7	7		
				2.Interpretació	0	0	0	0	3	5	5		
				3.Dansa	0	0	0	0	1	1	1		
			Estándares de aprendizaje	Remisión al Real Decreto	1.Escolta	5	0	0	0	0	0	5	
					2.Interpretació	8	0	0	0	0	0	8	
					3.Dansa	5	0	0	0	0	0	5	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO VI

## Comunidad Autónoma de Canarias: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: CANARIAS												
Elemento curricular	Estructura			Categorías de análisis*					Total	NC		
				C	A	R	M	E			N	
Decreto 46/1993 de 26 de marzo	Obj. etapa	Etapa			10	0	1	0	0	0	11	
	Obj. área	Etapa			10	0	0	1	0	0	11	
	Contenidos	Etapa	4. Canto	Conceptos	2	0	0	2	0	2	6	
				Procedim.	3	2	0	0	0	7	12	
				Actitudes	2	1	0	0	0	7	10	
			5. Lengu. musical	Conceptos	0	0	0	2	1	1	3	
				Procedim.	1	1	0	2	1	4	8	
				Actitudes	0	1	0	0	0	8	9	
			6. Lengu. Corpor	Conceptos	2	0	0	0	0	5	7	
				Procedim.	5	0	0	0	0	11	16	
				Actitudes	2	0	0	0	0	8	10	
	8. Artes y cultura	Conceptos	3	0	0	0	0	0	3			
Procedim.		1	3	0	0	0	6	10				
Actitudes		1	0	0	1	1	6	8				
Criterios de evaluación	Etapa			0	1	0	0	0	14	15		
Decreto 126/2007 de 24 de mayo	Obj. etapa	Etapa			11	1	2	0	0	0	14	
	Obj. área	Etapa			0	0	0	3	6	8	11	
	Contenidos	Ciclos	1	3.Escucha	0	0	0	1	5	10	11	
				4.Interpretación	1	1	0	2	6	12	16	
			2	3.Escucha	0	1	1	1	4	10	13	
				4.Interpretación	0	1	2	2	6	12	17	
			3	3.Escucha	0	2	0	2	4	11	15	
				4.Interpretación	0	2	2	1	8	12	17	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1	0	0	0	0	8	10	10		
			2	0	0	0	0	8	10	10		
3			0	0	0	0	9	10	10			
Decreto 89/2014 de 1 de agosto	Objetivos de etapa	Etapa			14	0	0	0	0	1	15	
	Objetivos de área	Etapa			0	0	0	0	0	0	0	X
	Contenidos	Cursos	1	4.Patrimonio					5	5	X	
				5.Escucha					3	3	X	
				6.Interpretación					3	3	X	
				7.Danza					6	6	X	
			2	4.Patrimonio					5	5	X	
				5.Escucha					3	3	X	
				6.Interpretación					4	4	X	
				7.Danza					6	6	X	
			3	4.Patrimonio					6	6	X	
				5.Escucha					4	4	X	
				6.Interpretación					5	5	X	
				7.Danza					5	5	X	
4	4.Patrimonio					6	6	X				
	5.Escucha					5	5	X				
	6.Interpretación					6	6	X				

Criterios de evaluación	Cursos	5	7.Danza						6	6	X	
			4.Patrimonio						7	7	X	
			5.Escucha						5	5	X	
			6.Interpretación						5	5	X	
			7.Danza						6	6	X	
			4.Patrimonio						7	7	X	
			5.Escucha						5	5	X	
		6	6.Interpretación						5	5	X	
			7.Danza						6	6	X	
			4.Patrimonio						1	1	X	
			5.Escucha						1	1	X	
			6.Interpretación						1	1	X	
			7.Danza						1	1	X	
			2	4.Patrimonio						1	1	X
	5.Escucha							1	1	X		
	6.Interpretación							1	1	X		
	7.Danza							1	1	X		
	3	4.Patrimonio							1	1	X	
		5.Escucha							1	1	X	
		6.Interpretación							1	1	X	
		7.Danza						1	1	X		
		4	4.Patrimonio						1	1	X	
			5.Escucha						1	1	X	
			6.Interpretación						1	1	X	
	7.Danza							1	1	X		
	5		4.Patrimonio						1	1	X	
			5.Escucha						1	1	X	
6.Interpretación								1	1	X		
7.Danza							1	1	X			
6		4.Patrimonio						1	1	X		
		5.Escucha	0	0	3**	0	0	0	1			
		6.Interpretación	0	0	3**	0	0	0	1			
	7.Danza	0	1	0	0	0	0	1				
	Estándares aprendizaje	Etapa			18	1	0	0	0	2	21	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Los criterios de evaluación desarrollados para cada uno de los bloques del 6º curso en el Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero se plasman en el currículum canario respectivo en un solo criterio por bloque junto a breves omisiones de los nacionales.

## ANEXO VII

## Comunidad Foral de Navarra: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: FORAL DE NAVARRA													
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*					Total	NC				
			C	A	R	M	E			N			
Decreto Foral 100/1992 de 16 de marzo	Obj. etapa	Etapa		3	6	0	2	0	0	11			
	Obj. área	Etapa		7	2	0	2	0	1	12			
	Contenidos	Etapa	4. Expresión vocal	C**	0	1	0	2	0	4	7		
				P	0	1	0	1	0	5	7		
				A	0	0	1	2	0	3	6		
			5. Desarrollo de la sensibilidad	C	1	0	0	0	0	6	7		
				P	0	0	0	0	0	7	7		
				A	0	0	0	0	0	5	5		
			6. Senti. del ritmo	Instrumental	C	2	0	0	2	0	4	8	
					P	1	2	1	0	0	6	10	
				Danza	A	0	0	1	2	0	2	5	
					C	0	1	0	2	0	4	7	
					P	1	0	1	3	0	4	9	
					A	2	0	0	0	0	5	7	
			7. Lenguaje musical	C	1	0	0	0	0	3	4		
				P	0	7	0	0	0	0	7		
				A	1	0	0	0	0	3	4		
9. Artes y cultura	C	1	0	1	0	1	4	6					
	P	2	1	0	1	0	2	6					
	A	0	1	1	1	0	1	4					
Criterios de evaluación	Etapa		4	3	2	2	3	4	14				
Decreto 24/2007 de 19 de diciembre	Obj. etapa	Etapa		12	1	0	1	0	2	16			
	Obj. área	Etapa		9	0	0	0	0	2	11			
	Contenidos	Ciclos	1	1. Escucha	6	0	0	0	0	0	6		
				2. Interpretación	10	0	0	0	0	0	10		
			2	1. Escucha	7	0	0	0	0	0	7		
				2. Interpretación	11	0	0	0	0	0	11		
			3	1. Escucha	8	0	0	0	0	0	8		
				2. Interpretación	12	0	0	0	0	0	12		
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º	8	0	0	0	0	0	8			
			2º	8	0	0	0	0	0	8			
3º			9	0	0	0	0	0	9				
Decreto Foral 60/2014 de 16 de julio	Obj. etapa	Etapa		10	3	0	1	0	0	14			
	Obj. área	No contempla									X		
	Contenidos	Cursos	1º	4.Danza						3	3	X	
				5.Interpretación						13	13	X	
				6.Escucha						7	7	X	
			2º	4.Danza						5	5	X	
				5.Interpretación						13	13	X	
				6.Escucha						7	7	X	
			3º	4.Danza						4	4	X	
				5.Interpretación						17	17	X	
6.Escucha									7	7	X		

Criterios de evaluación	Cursos	4°	4.Danza						5	5	X	
			5.Interpretación						18	18	X	
			6.Escucha						7	7	X	
		5°	4.Danza						4	4	X	
			5.Interpretación						19	19	X	
			6.Escucha						8	8	X	
		6°	4.Danza						3	3	X	
			5.Interpretación						20	20	X	
			6.Escucha						7	7	X	
	Estándares de aprendizaje	Cursos	1°	4.Danza						3	3	X
				5.Interpretación						9	9	X
				6.Escucha						8	8	X
			2°	4.Danza						3	3	X
				5.Interpretación						10	10	X
				6.Escucha						9	9	X
			3°	4.Danza						3	3	X
				5.Interpretación						11	11	X
				6.Escucha						9	9	X
			4°	4.Danza						3	3	X
				5.Interpretación						14	14	X
				6.Escucha						8	8	X
			5°	4.Danza						4	4	X
				5.Interpretación						13	13	X
				6.Escucha						11	11	X
6°			4.Danza	0	0	0	0	1	4	4		
			5.Interpretación	0	0	0	0	3	13	13		
			6.Escucha	0	0	0	0	3	11	11		
Estándares de aprendizaje	Cursos	1°	4.Danza						5	5	X	
			5.Interpretación						14	14	X	
			6.Escucha						13	13	X	
		2°	4.Danza						5	5	X	
			5.Interpretación						17	17	X	
			6.Escucha						13	13	X	
		3°	4.Danza						4	4	X	
			5.Interpretación						16	16	X	
			6.Escucha						17	17	X	
		4°	4.Danza						4	4	X	
			5.Interpretación						18	18	X	
			6.Escucha						17	17	X	
		5°	4.Danza						5	5	X	
			5.Interpretación						19	19	X	
			6.Escucha						11	11	X	
		6°	4.Danza	0	0	0	2	3	3	5		
			5.Interpretación	0	0	0	0	8	18	18		
			6.Escucha	0	1	1	2	1	11	15		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Los contenidos son categorizados en conceptos (C), procedimientos (P) y actitudes (A).

## ANEXO VIII

## Comunidad Autónoma del Principado de Asturias: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: PRINCIPADO DE ASTURIAS														
Elemento curricular	Estructura			Categorías de análisis*						Total	NC			
				C	A	R	M	E	N					
Decreto 56/2007 de 24 de mayo	Obj. etapa	Etapa			7	6	0	1	0	1	15			
	Obj. área	Etapa			7	2	0	0	0	0	9			
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha	0	6	0	0	0	2	8			
				4. Interpretación	4	5	0	1	0	1	11			
			2	3. Escucha	2	5	0	0	0	3	10			
				4. Interpretación	6	5	0	0	0	3	14			
			3	3. Escucha	6	2	0	0	0	2	10			
				4. Interpretación	5	7	0	0	0	0	12			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		8	0	0	0	0	2	10			
			2º		8	0	0	0	0	2	10			
3º				9	0	0	0	0	2	11				
Decreto 82/2014 de 28 de agosto	Obj. etapa	Etapa			11	1	1	1	0	0	14			
	Obj. área	Etapa								9	9	X		
	Contenidos	Cursos	1	4. Escucha						12	12	X		
				5. Interpretación						8	8	X		
				6. Danza						6	6	X		
			2	4. Escucha						13	13	X		
				5. Interpretación						9	9	X		
				6. Danza						8	8	X		
			3	4. Escucha						13	13	X		
				5. Interpretación						11	11	X		
				6. Danza						8	8	X		
			4	4. Escucha						13	13	X		
				5. Interpretación						12	12	X		
				6. Danza						10	10	X		
			5	4. Escucha						15	15	X		
				5. Interpretación						10	10	X		
				6. Danza						8	8	X		
			6	4. Escucha						14	14	X		
				5. Interpretación						10	10	X		
				6. Danza						8	8	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1	4. Escucha						3	3	X
						5. Interpretación						3	3	X
						6. Danza						1	1	X
					2	4. Escucha						3	3	X
						5. Interpretación						3	3	X
						6. Danza						1	1	X
	3	4. Escucha								3	3	X		
		5. Interpretación								3	3	X		
		6. Danza								1	1	X		
	4	4. Escucha								3	3	X		
5. Interpretación									3	3	X			
6. Danza									1	1	X			

Estándares de aprendizaje			5	4.Escucha						3	3	X
				5.Interpretación						3	3	X
				6.Danza						1	1	X
			6	4.Escucha	3	0	0	0	0	0	3	
				5.Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
				6.Danza	1	0	0	0	0	0	1	
	Cursos	1	4	4.Escucha						21	21	X
				5.Interpretación						14	14	X
				6.Danza						7	7	X
			2	4.Escucha						20	20	X
				5.Interpretación						18	18	X
				6.Danza						7	7	X
			3	4.Escucha						22	22	X
				5.Interpretación						18	18	X
				6.Danza						7	7	X
		4	4.Escucha						22	22	X	
			5.Interpretación						20	20	X	
			6.Danza						7	7	X	
		5	4.Escucha						22	22	X	
			5.Interpretación						21	21	X	
			6.Danza						7	7	X	
		6	4.Escucha	0	0	0	0	5	22	22		
			5.Interpretación	0	0	0	0	8	21	21		
			6.Danza	0	0	0	0	5	7	7		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO IX

## Comunidad Autónoma de Cantabria: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: CANTABRIA														
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC				
			C	A	R	M	E	N						
Decreto 56/2007 de 19 de mayo	Obj. etapa	Etapa		13	0	1	0	0	0	14				
	Obj. área	Etapa		1	7	0	1	0	3	12				
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha	3	3	0	0	0	3	9			
				4. Interpretación	2	8	0	0	0	1	11			
			2	3. Escucha	1	6	0	0	0	2	9			
				4. Interpretación	5	6	0	0	0	4	15			
			3	3. Escucha	2	6	0	0	0	3	11			
				4. Interpretación	5	7	0	0	0	2	14			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		4	2	1	1	0	5	13			
			2º		2	5	1	0	0	4	12			
3º				1	6	1	1	0	3	12				
Decreto 27/2014 de 5 de junio	Obj. etapa	Etapa		12	1	1	0	0	2	16				
	Obj. área	No contempla									X			
	Contenidos	Cursos	1	1. Escucha						13	13	X		
				2. Interpretación						6	6	X		
				3. Danza						4	4	X		
			2	1. Escucha						11	11	X		
				2. Interpretación						6	6	X		
				3. Danza						6	6	X		
			3	1. Escucha						13	13	X		
				2. Interpretación						9	9	X		
				3. Danza						5	5	X		
			4	1. Escucha						12	12	X		
				2. Interpretación						10	10	X		
				3. Danza						6	6	X		
			5	1. Escucha						15	15	X		
				2. Interpretación						11	11	X		
				3. Danza						5	5	X		
			6	1. Escucha						16	16	X		
				2. Interpretación						8	8	X		
				3. Danza						1	1	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1	1. Escucha						3	3	X
						2. Interpretación						3	3	X
						3. Danza						1	1	X
					2	1. Escucha						3	3	X
						2. Interpretación						3	3	X
						3. Danza						1	1	X
	3	1. Escucha								3	3	X		
		2. Interpretación								3	3	X		
		3. Danza								1	1	X		
	4	1. Escucha								3	3	X		
2. Interpretación									3	3	X			
3. Danza									1	1	X			
5	1. Escucha								3	3	X			
	2. Interpretación								3	3	X			
	3. Danza								1	1	X			



Estándares de aprendizaje	Cursos	6	1. Escucha	3	0	0	0	0	0	3	
			2. Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
			3. Danza	1	0	0	0	0	0	1	
		1	1. Escucha						5	5	X
			2. Interpretación						7	7	X
			3. Danza						3	3	X
		2	1. Escucha						5	5	X
			2. Interpretación						7	7	X
			3. Danza						2	2	X
	3	1. Escucha						5	5	X	
		2. Interpretación						8	8	X	
		3. Danza						4	4	X	
	4	1. Escucha						5	5	X	
		2. Interpretación						8	8	X	
		3. Danza						3	3	X	
	5	1. Escucha						5	5	X	
		2. Interpretación						9	9	X	
		3. Danza						5	5	X	
	6	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	5		
		2. Interpretación	8	0	0	0	0	0	8		
		3. Danza	5	0	0	0	0	0	5		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO X

## Comunidad Autónoma La Rioja: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: LA RIOJA																			
Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*						Total	NC										
		C	A	R	M	E	N												
Decreto 26/2007 de 4 de mayo	Obj. etapa	Etapa						2	6	3	1	2	4	16					
	Obj. área	Etapa						6	3	0	0	0	6	16					
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha						3	3	0	0	0	3	9			
				4. Interpretación						5	5	0	0	0	10	20			
			2	3. Escucha						4	3	0	0	0	1	8			
				4. Interpretación						4	6	0	1	0	9	20			
			3	3. Escucha						5	3	0	0	0	0	8			
				4. Interpretación						8	4	0	0	0	8	20			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º						8	0	0	0	0	0	8				
			2º						7	1	0	0	0	0	8				
3º						9	0	0	0	0	0	9							
Decreto 24/2014 de 13 de junio	Obj. etapa	Etapa						13	0	1	0	0	0	14					
	Obj. área	No contempla																	
	Contenidos	Cursos	1	1. Escucha											3	3	X		
				2. Interpretación											7	7	X		
				3. Danza											3	3	X		
			2	1. Escucha											4	4	X		
				2. Interpretación											6	6	X		
				3. Danza											4	4	X		
			3	1. Escucha											6	6	X		
				2. Interpretación											8	8	X		
				3. Danza											4	4	X		
			4	1. Escucha											3	3	X		
				2. Interpretación											5	5	X		
				3. Danza											3	3	X		
			5	1. Escucha											3	3	X		
				2. Interpretación											4	4	X		
				3. Danza											2	2	X		
			6	1. Escucha											2	2	X		
				2. Interpretación											6	6	X		
				3. Danza											3	3	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1	1. Escucha											4	4	X
						2. Interpretación											5	5	X
						3. Danza											1	1	X
					2	1. Escucha											1	1	X
						2. Interpretación											4	4	X
						3. Danza											1	1	X
	3	1. Escucha											4	4	X				
		2. Interpretación											5	5	X				
		3. Danza											2	2	X				
	4	1. Escucha											3	3	X				
2. Interpretación											5	5	X						
3. Danza											2	2	X						
5	1. Escucha											3	3	X					
	2. Interpretación											4	4	X					
	3. Danza											2	2	X					

	Estándares de aprendizaje	Cursos	6	1. Escucha	0	0	0	0	3	2	2	
				2. Interpretación	0	0	0	0	3	5	5	
				3. Danza	0	0	0	0	1	2	2	
			1	1. Escucha						6	6	X
				2. Interpretación						17	17	X
				3. Danza						5	5	X
			2	1. Escucha						7	7	X
				2. Interpretación						14	14	X
				3. Danza						5	5	X
			3	1. Escucha						9	9	X
				2. Interpretación						14	14	X
				3. Danza						4	4	X
			4	1. Escucha						5	5	X
				2. Interpretación						9	9	X
				3. Danza						2	2	X
			5	1. Escucha						5	5	X
				2. Interpretación						10	10	X
				3. Danza						6	6	X
			6	1. Escucha	0	0	0	0	5	8	8	
				2. Interpretación	0	0	0	0	8	12	12	
				3. Danza	0	0	0	0	5	7	7	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO XI

## Comunidad Autónoma de la Región de Murcia: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: REGIÓN DE MURCIA														
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC				
			C	A	R	M	E	N						
Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre	Obj. etapa	Etapa		3	7	1	1	2	4	16				
	Obj. área	Etapa		5	3	0	1	0	5	14				
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha	2	4**	0	0	0	2	8			
				4. Interpretación	7	3	0	0	0	8	18			
			2	3. Escucha	5	2**	0	0	0	1	8			
				4. Interpretación	5	5	0	1	0	10	21			
			3	3. Escucha	5	3	0	0	0	0	8			
				4. Interpretación	10	1	0	1	0	11	23			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		7	1	0	0	0	0	8			
			2º		8	0	0	0	0	0	8			
3º				9	0	0	0	0	1	10				
Decreto 198/2014 de 5 de septiembre	Obj. etapa	Etapa		14	0	0	0	0	0	14				
	Obj. área	No contempla									X			
	Contenidos	Cursos	1	1. Escucha						7	7	X		
				2. Interpretación						7	7	X		
				3. Danza						4	4	X		
			2	1. Escucha						9	9	X		
				2. Interpretación						8	8	X		
				3. Danza						4	4	X		
			3	1. Escucha						12	12	X		
				2. Interpretación						13	13	X		
				3. Danza						3	3	X		
			4	1. Escucha						11	11	X		
				2. Interpretación						16	16	X		
				3. Danza						3	3	X		
			5	1. Escucha						14	14	X		
				2. Interpretación						8	8	X		
				3. Danza						4	4	X		
			6	1. Escucha						16	16	X		
				2. Interpretación						16	16	X		
				3. Danza						4	4	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1	1. Escucha						3	3	X
						2. Interpretación						3	3	X
						3. Danza						1	1	X
					2	1. Escucha						3	3	X
						2. Interpretación						3	3	X
						3. Danza						1	1	X
	3	1. Escucha								3	3	X		
2. Interpretación									3	3	X			
3. Danza									1	1	X			
4	1. Escucha								3	3	X			
	2. Interpretación								3	3	X			
	3. Danza								1	1	X			
5	1. Escucha								3	3	X			
	2. Interpretación								2	2	X			
	3. Danza								1	1	X			

Estándares de aprendizaje	Cursos	6	1. Escucha	1	0	1	1	0	0	3	
			2. Interpretación	0	2	0	0	1	0	2	
			3. Danza	0	0	1	0	0	0	1	
		1	1. Escucha						8	8	X
			2. Interpretación						9	9	X
			3. Danza						4	4	X
		2	1. Escucha						9	9	X
			2. Interpretación						10	10	X
			3. Danza						4	4	X
		3	1. Escucha						11	11	X
			2. Interpretación						13	13	X
			3. Danza						4	4	X
		4	1. Escucha						10	10	X
			2. Interpretación						13	13	X
			3. Danza						4	4	X
		5	1. Escucha						12	12	X
			2. Interpretación						12	12	X
			3. Danza						5	5	X
		6	1. Escucha	0	1***	3	1	0	7	12	
			2. Interpretación	2	1	4	0	1	8	15	
			3. Danza	4	0	1	0	0	0	5	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Dentro del bloque Escucha el currículum de la Región de Murcia presenta en un solo contenido dos del Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre junto a ampliaciones realizadas por la comunidad autónoma tanto en el primer como en el segundo ciclo.

\*\*\*Un estándar del bloque Escucha para 6º curso del currículum murciano contempla dos de los desarrollados en el Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero junto a breves ampliaciones realizadas por el Gobierno autonómico.

## ANEXO XII

## Comunidad Autónoma de Aragón: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: ARAGÓN														
Elemento curricular	Estructura			Categorías de análisis*					Total	NC				
				C	A	R	M	E			N			
Orden de 9 de mayo de 2007	Obj. etapa	Etapa			9	2	0	3	0	0	14			
	Obj. área	Etapa			2	7	0	0	0	5	14			
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha	1	5	0	0	0	2	8			
				4. Interpretación	7	2	1	0	0	3	13			
			2	3. Escucha	3	3	0	0	1	3	9			
				4. Interpretación	7	4	0	0	0	3	14			
			3	3. Escucha	4	3	0	1	0	1	9			
				4. Interpretación	11	1	0	0	0	3	15			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		7	1	0	0	0	2	10			
			2º		6	2	0	0	0	1	9			
3º				7	1	0	1	0	1	10				
Orden de 16 de junio de 2014	Obj. etapa	Etapa			13	0	1	0	0	0	14			
	Obj. área	Etapa								14	14	X		
	Contenidos	Cursos	1	1. Escucha						9	9	X		
				2. Interpretación						9	9	X		
				3. Danza						7	7	X		
			2	1. Escucha						10	10	X		
				2. Interpretación						10	10	X		
				3. Danza						7	7	X		
			3	1. Escucha						10	10	X		
				2. Interpretación						11	11	X		
				3. Danza						6	6	X		
			4	1. Escucha						10	10	X		
				2. Interpretación						11	11	X		
				3. Danza						7	7	X		
			5	1. Escucha						9	9	X		
				2. Interpretación						12	12	X		
				3. Danza						7	7	X		
			6	1. Escucha						10	10	X		
				2. Interpretación						12	12	X		
				3. Danza						6	6	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1	1. Escucha						3	3	X
						2. Interpretación						3	3	X
						3. Danza						1	1	X
					2	1. Escucha						3	3	X
						2. Interpretación						3	3	X
						3. Danza						1	1	X
	3	1. Escucha								3	3	X		
		2. Interpretación								3	3	X		
		3. Danza								1	1	X		
	4	1. Escucha								3	3	X		
2. Interpretación									3	3	X			
3. Danza									1	1	X			
5	1. Escucha								3	3	X			
	2. Interpretación								3	3	X			
	3. Danza								1	1	X			

Estándares de aprendizaje	Cursos	6	1.Escucha	3	0	0	0	0	0	3	
			2.Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
			3.Danza	1	0	0	0	0	0	1	
		1	1.Escucha						4	4	X
			2.Interpretación						8	8	X
			3.Danza						5	5	X
		2	1.Escucha						4	4	X
			2.Interpretación						8	8	X
			3.Danza						5	5	X
	3	1.Escucha						4	4	X	
		2.Interpretación						8	8	X	
		3.Danza						5	5	X	
	4	1.Escucha						5	5	X	
		2.Interpretación						8	8	X	
		3.Danza						5	5	X	
	5	1.Escucha						5	5	X	
		2.Interpretación						8	8	X	
		3.Danza						5	5	X	
	6	1.Escucha	3	2	0	0	0	0	5		
		2.Interpretación	1	7	0	0	0	0	8		
		3.Danza	0	5	0	0	0	0	5		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

**ANEXO XIII**

**Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha: elementos curriculares comparados**

<b>COMUNIDAD AUTÓNOMA: CASTILLA-LA MANCHA</b>														
	Elemento curricular	Estructura			Categorías de análisis*					Total	NC			
					C	A	R	M	E			N		
<b>Decreto 68/2007 de 29 de mayo</b>	Obj. etapa	Etapa			7	6	0	1	0	1	15			
	Obj. área	Etapa			0	0	4	2	3	1	7			
	Contenidos	Ciclos	1	Blo.2	Compr.**	1	4	0	0	1	1	6		
					Interpre.	3	6	0	1	0	3	13		
			2	Blo.2	Compr.	3	4	0	0	0	1	8		
					Interpre.	10	1	0	0	0	3	14		
			3	Blo.2	Compre.	6	2	0	0	0	3	10		
					Interpr.	9	2	0	1	0	2	14		
	Blo.3 Proyecto	0	0	0	0	0	9	9						
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º			4	3	0	1	0	3	11		
2º			6	2	0	0	0	3	11					
3º			6	1	0	1	1	0	8					
<b>Decreto 54/2014 de 10 julio</b>	Obj. etapa	Etapa			13	0	1	0	0	0	14			
	Obj. área	No contempla										X		
	Contenidos	Cursos	1	4. Escucha						4	4	X		
				5. Interpretación						11	11	X		
				6. Danza						3	3	X		
			2	4. Escucha						3	3	X		
				5. Interpretación						10	10	X		
				6. Danza						3	3	X		
			3	4. Escucha						8	8	X		
				5. Interpretación						11	11	X		
				6. Danza						3	3	X		
			4	4. Escucha						7	7	X		
				5. Interpretación						10	10	X		
				6. Danza						3	3	X		
			5	4. Escucha						7	7	X		
				5. Interpretación						12	12	X		
				6. Danza						4	4	X		
			6	4. Escucha						7	7	X		
				5. Interpretación						11	11	X		
				6. Danza						4	4	X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1	4. Escucha						3	3	X
						5. Interpretación						4	4	X
						6. Danza						1	1	X
					2	4. Escucha						3	3	X
						5. Interpretación						4	4	X
						6. Danza						1	1	X
	3	4. Escucha								4	4	X		
		5. Interpretación								4	4	X		
		6. Danza								1	1	X		
	4	4. Escucha								4	4	X		
5. Interpretación									4	4	X			
6. Danza									1	1	X			



Estándares de aprendizaje	Cursos	5	4.Escucha						4	4	X
			5.Interpretación						4	4	X
			6.Danza						1	1	X
		6	4.Escucha	1***	0	1	1	0	0	4	
			5.Interpretación	3***	0	0	0	0	0	4	
			6.Danza	1	0	0	0	0	0	1	
	Cursos	1	4.Escucha						4	4	X
			5.Interpretación						6	6	X
			6.Danza						5	5	X
		2	4.Escucha						5	5	X
			5.Interpretación						6	6	X
			6.Danza						5	5	X
		3	4.Escucha						6	6	X
			5.Interpretación						7	7	X
			6.Danza						5	5	X
		4	4.Escucha						6	6	X
			5.Interpretación						7	7	X
			6.Danza						5	5	X
5		4.Escucha						6	6	X	
		5.Interpretación						8	8	X	
		6.Danza						5	5	X	
6		4.Escucha	3	0	2	0	0	1	6		
		5.Interpretación	4	1	1	1	1	1	8		
		6.Danza	4	1	0	0	0	0	5		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

\*\*Castilla-La Mancha desarrolla los contenidos dentro del *bloque 2. Audición, interpretación y creación musical* en dos subgrupos: *Comprensión del sonido y del lenguaje musical* e *Interpretación y creación musical*. El tercer ciclo incluye un bloque de elaboración propia autonómica no contemplado en los dos primeros ciclos: *3. Construcción de un proyecto artístico*.

\*\*\*El currículum manchego agrupa en dos autonómicos varios criterios de evaluación tomados literalmente del Real Decreto 128/2014 de 28 de febrero.

## ANEXO XIV

## Comunidad Autónoma de Extremadura: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: EXTREMADURA												
	Elemento curricular	Estructura	Categorías de análisis*					Total	NC			
			C	A	R	M	E			N		
Decreto 82/2007 de 24 de abril	Obj. etapa	Etapa		12	1	1	0	0	0	14		
	Obj. área	Etapa		8	0	0	0	1	1	9		
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha	5	0	0	1	0	3	9	
				4. Interpretación	10	0	0	0	0	8	18	
			2	3. Escucha	6	1	0	0	0	3	10	
				4. Interpretación	8	3	0	0	0	4	15	
			3	3. Escucha	8	0	0	0	0	4	12	
				4. Interpretación	12	0	0	0	0	6	18	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		6	2	0	0	0	1	9	
			2º		6	2	0	0	0	1	9	
3º				7	2	0	0	0	0	9		
Decreto 103/2014 de 10 de junio	Obj. etapa	Etapa		10	3	1	0	0	0	14		
	Obj. área	No contempla									X	
	Contenidos	Cursos	1	1. Escucha						9		X
				2. Interpretación						10		X
				3. Danza						6		X
			2	1. Escucha						8		X
				2. Interpretación						13		X
				3. Danza						7		X
			3	1. Escucha						9		X
				2. Interpretación						17		X
				3. Danza						7		X
			4	1. Escucha						10		X
				2. Interpretación						17		X
				3. Danza						6		X
			5	1. Escucha						9		X
				2. Interpretación						24		X
				3. Danza						6		X
			6	1. Escucha						12		X
				2. Interpretación						19		X
				3. Danza						7		X
	Criterios de evaluación	Cursos	1	1. Escucha						3		X
				2. Interpretación						2		X
				3. Danza						1		X
			2	1. Escucha						3		X
				2. Interpretación						3		X
				3. Danza						1		X
			3	1. Escucha						3		X
				2. Interpretación						3		X
				3. Danza						1		X
			4	1. Escucha						3		X
2. Interpretación									3		X	
3. Danza									1		X	
5			1. Escucha						3		X	
			2. Interpretación						3		X	
			3. Danza						1		X	

Estándares de aprendizaje	Cursos	6	1. Escucha	3	0	0	0	0	0	3	
			2. Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
			3. Danza	1	0	0	0	0	0	1	
		1	1. Escucha						3		X
			2. Interpretación						5		X
			3. Danza						3		X
		2	1. Escucha						3		X
			2. Interpretación						7		X
			3. Danza						3		X
	3	1. Escucha						4		X	
		2. Interpretación						8		X	
		3. Danza						5		X	
	4	1. Escucha						5		X	
		2. Interpretación						8		X	
		3. Danza						5		X	
	5	1. Escucha						5		X	
		2. Interpretación						8		X	
		3. Danza						5		X	
	6	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	5		
		2. Interpretación	8	0	0	0	0	0	8		
		3. Danza	5	0	0	0	0	0	5		

## ANEXO XV

## Comunidad Autónoma de Islas Baleares: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: ISLAS BALEARES												
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC		
			C	A	R	M	E	N				
Decreto 72/2008 de 27 de junio	Obj. etapa	Etapa		3	4	3	3	1	5	18		
	Obj. área	Etapa		1	8	0	0	0	3	12		
	Contenidos	Ciclos	1º	3.Escucha	1	3	1	1	0	3	9	
				4.Interpretación	3	6	0	1	0	4	14	
			2º	3.Escucha	3	3	0	1	0	3	10	
				4.Interpretación	2	9	0	0	0	7	18	
			3º	3.Escucha	3	5	0	0	0	1	9	
				4.Interpretación	5	6	0	1	0	5	17	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		1	5	2	0	0	1	9	
			2º		3	5	0	0	0	0	8	
3º				3	5	0	1	0	1	10		
Decreto 32/2014 de 18 de julio	Obj. etapa	Etapa		9	3	1	1	0	1	15		
	Obj. área	Etapa						10	10		X	
	Contenidos	2 etapas 1º a 3º y de 4º a 6º	1º	1.Escucha						8	8	X
				2.Interpretación						6	6	X
			3º	3.Danza						8	8	X
				4º	1.Escucha						8	8
			4º	2.Interpretación						7	7	X
				6º	3.Danza						8	8
	Criterios de Evaluación	2 etapas 1º a 3º y de 4º a 6º	1º	1.Escucha						1	1	X
				2.Interpre						3	3	X
			3º	3.Danza						3	3	X
				4º	1.Escucha	2	0	0	1	0	0	3
			4º	2.Interpretación	3	0	0	0	0	0	3	
				6º	3.Danza	0	0	0	1	0	0	1
	Estándares de aprendizaje	2 etapas 1º a 3º y de 4º a 6º	1º	1.Escucha						5	5	X
				2.Interpretación						7	7	X
3º			3.Danza						5	5	X	
			4º	1.Escucha	3	0	0	2	0	0	5	
4º			2.Interpretación	5	0	0	3	0	0	8		
			6º	3.Danza	0	0	0	5	0	0	5	

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO XVI

## Comunidad Autónoma de Madrid: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: MADRID												
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC		
			C	A	R	M	E	N				
Decreto 22/2007 de 10 de mayo	Obj. etapa	Etapa		3	6	1	2	2	4	16		
	Obj. Área	Etapa		6	3	0	0	0	5	14		
	Contenidos	Ciclos	1º	3.Escucha	2	3	0	1	0	2	8	
				4.Interpretación	7	3	0	0	0	8	18	
			2º	3.Escucha	4	3	0	0	0	1	8	
				4.Interpretación	5	6	0	0	0	7	18	
			3º	3.Escucha	5	3	0	0	0	0	8	
				4.Interpretación	8	4	0	0	0	8	20	
	Criterios de evaluación	Ciclos	1º		8	0	0	0	0	0	8	
			2º		7	1	0	0	0	0	8	
3º				9	0	0	0	0	0	9		
Decreto 89/2014 de 24 de julio	Obj. etapa	Etapa		6	5	0	3	0	0	14		
	Obj. Área	No contempla							0	0	X	
	Contenidos	Etapa	1.Escucha						2	2	X	
			2.Interpretación						2	2	X	
			3.Danza						1	1	X	
	Criterios de evaluación	Etapa	1.Escucha	3	0	0	0	0	0	3		
			2.Interpretación	3	0	0	0	0	0	3		
			3.Danza	1	0	0	0	0	0	1		
	Estándares de aprendizaje	Etapa	1. Escucha	5	0	0	0	0	0	5		
2.Interpretación			8	0	0	0	0	0	8			
3.Danza			5	0	0	0	0	0	5			

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO XVIII

## Territorios de ámbito de gestión del MEC: elementos curriculares comparados

COMUNIDAD AUTÓNOMA: TERRITORIOS DE ÁMBITO DE GESTIÓN DEL MEC														
Elemento curricular	Estructura		Categorías de análisis*						Total	NC				
			C	A	R	M	E	N						
Orden ECI/2211/2007 de 12 de julio	Obj. etapa	Etapa		13	0	1	0	0	1	15				
	Obj. área	Etapa		9	0	0	0	0	0	9				
	Contenidos	Ciclos	1	3. Escucha	1	2	2	1	0	5	11			
				4. Interpretación	7	3	0	0	0	5	15			
			2	3. Escucha	2	5	0	0	0	5	12			
				4. Interpretación	6	3	0	1	1	10	20			
			3	3. Escucha	2	3	0	3	0	7	15			
				4. Interpretación	9	2	1	0	0	5	17			
	Criterios de evaluación	Ciclos	1		5	3	0	0	0	3	11			
			2		6	2	0	0	0	1	9			
3				8	1	0	0	0	1	10				
Orden ECD/686/2014 de 23 de abril	Obj. etapa	Remisión al RD		14	0	0	0	0	0	14				
	Obj. área	Etapa									X			
	Contenidos	Cursos	1º	1. Escucha						3		X		
				2. Interpretación						7		X		
				3. Danza						3		X		
			2º	1. Escucha						4		X		
				2. Interpretación						6		X		
				3. Danza						4		X		
			3º	1. Escucha						6		X		
				2. Interpretación						8		X		
				3. Danza						4		X		
			4º	1. Escucha						3		X		
				2. Interpretación						5		X		
				3. Danza						3		X		
			5º	1. Escucha						3		X		
				2. Interpretación						4		X		
				3. Danza						2		X		
			6º	1. Escucha						3		X		
				2. Interpretación						6		X		
				3. Danza						3		X		
			Criterios de evaluación	Cursos	1º	1. Escucha						4		X
						2. Interpretación						5		X
						3. Danza						1		X
					2º	1. Escucha						1		X
						2. Interpretación						4		X
						3. Danza						1		X
	3º	1. Escucha								4		X		
		2. Interpretación								5		X		
		3. Danza								2		X		

			4°	1.Escucha						3		X	
				2.Interpretación						5		X	
				3.Danza						2		X	
			5°	1.Escucha						3		X	
				2.Interpretación						4		X	
				3.Danza						2		X	
			6°	1.Escucha						2	2		
				2.Interpretación						5	5		
				3.Danza						2	2		
	Estándares de aprendizaje	Cursos		1°	1.Escucha						6		X
					2.Interpretación						17		X
					3.Danza						5		X
				2°	1.Escucha						7		X
					2.Interpretación						14		X
					3.Danza						5		X
				3°	1.Escucha						9		X
					2.Interpretación						14		X
					3.Danza						4		X
4°				1.Escucha						5		X	
				2.Interpretación						9		X	
				3.Danza						2		X	
5°				1.Escucha						5		X	
				2.Interpretación						10		X	
				3.Danza						6		X	
6°				1.Escucha						8	8		
				2.Interpretación						12	12		
				3.Danza						7	7		

\*C: copiado, A: ampliado, R: reducido, M: modificado, E: eliminado, N: nuevo, NC: no comparable.

## ANEXO XIX

## Elementos de nueva incorporación de los distintos currículos comparados respecto a su nacional

Comunidades autónomas	Elementos de nueva incorporación frente al nacional comparado		
	Real Decreto 1006/1991	Real Decreto 1513/2006	Real Decreto 126/2014
<b>País Vasco</b>			
<b>Cataluña</b>		Consideraciones sobre el desarrollo del currículo. Conexiones con otras áreas.	Competencias básicas propias del ámbito artístico. Orientaciones metodológicas y de evaluación (etapa).
<b>Galicia</b>		Relación entre competencias básicas, objetivos de etapa y áreas curriculares. Principios metodológicos.	
<b>Andalucía</b>	Aspectos generales de la Educación Primaria. Orientaciones metodológicas (área).		Orientaciones metodológicas (área). Contribución del área a las competencias clave. Orientaciones y ejemplificaciones (área).
<b>Valencia</b>			
<b>Canarias</b>	Orientaciones metodológicas y didácticas para la etapa.		Contribución a las competencias. Contribución a los objetivos de la etapa. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables. Contenidos. Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas.
<b>Navarra</b>			
<b>Asturias</b>		Orientaciones metodológicas (área).	Metodología didáctica (área).
<b>Cantabria</b>			Pautas metodológicas y competencias clave ligadas a los criterios de evaluación.
<b>La Rioja</b>			
<b>Murcia</b>			Bloques de contenidos. Orientaciones metodológicas (área).
<b>Aragón</b>			Orientaciones metodológicas (etapa). Contribución del área a las competencias básicas. Orientaciones metodológicas (área).
<b>Castilla La Mancha</b>		Anexo II. Áreas para le Educación Primaria.	Orientaciones metodológicas (área).
<b>Extremadura</b>		Principios metodológicos (etapa).	



---

---

<b>Islas Baleares</b>	Orientaciones metodológicas (área).	Orientaciones metodológicas (área). Contribución del área al desarrollo de las competencias.
<b>Madrid</b>		
<b>Castilla y León</b>	Principios metodológicos generales.	Principios metodológicos de la etapa y orientaciones metodológicas.
<b>Territorios de gestión MEC</b>	Orientaciones metodológicas y para la evaluación (área). Orientaciones para la evaluación (área).	Orientaciones metodología didáctica (área).

---