

DEL CURRÍCULUM MUSICAL PRESCRITO AL CURRÍCULUM MUSICAL PRÁCTICO EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Musical Curriculum prescribed to the Part of the Music Curriculum in the Primary Classroom

ISABEL CANTÓN MAYO
Universidad de León

GUSTAVO FABIÁN VARGAS
Ciudad de Buenos Aires

En este artículo se plantea la discrepancia o la homogeneidad entre el currículum prescrito en la enseñanza musical y su puesta en práctica en las aulas. Se realiza la investigación con una metodología descriptivo-explicativa y de tipo ex postfacto. La muestra de centros estudiados es representativa de la población y los instrumentos utilizados poseen fiabilidad y validez. Los instrumentos son cuestionario, observación y entrevistas. Las diferentes prácticas musicales en las aulas difieren en función del contexto, de la finalidad y de las preferencias del profesorado. Las conclusiones muestran grandes diferencias en los modos de implementar el currículum en función del origen de los estudios de los profesores.

Palabras clave: *Currículum musical, Didáctica de la música en EP, Educación musical, Evaluación de contenidos, Currículum prescrito, Currículum práctico, Currículum real, Evaluación de programas.*

El currículum y la evaluación de programas

El currículum es el núcleo de la tarea escolar esencial: enseñar y aprender. Nos aproximamos al concepto de currículum desde una doble perspectiva referida tanto al proyecto que actúa de guía para la acción pedagógica, como a la práctica concreta llevada a cabo en las aulas. En ambos casos el currículum supone un conjunto de acciones y recursos humanos diseñados e implementados organizadamente con el propósito de transmitir el conocimiento. En consecuencia, el

currículum puede ser considerado como un programa y como tal es susceptible de ser mejorado. Coincidimos con Pérez Juste (1995: 82) en la aceptación de un principio básico: «Cualquier actividad puede ser mejorada y es, de hecho, mejorable». En este proceso de mejora adquiere especial significación el rol de la evaluación, particularmente a través de un campo en progresivo auge, que ya tiene un corpus científico específico: la evaluación de programas.

En nuestro caso, la evaluación del currículum prescrito frente al currículum real de una materia,

como es la música, puede asimilarse a la evaluación de programas. En líneas generales, podemos definir la evaluación de programas como un conjunto de conocimientos teóricos y metodológicos desarrollada en los últimos 30 años y que tiene su campo de aplicación en las ciencias sociales en diferentes países. En este sentido, implica la comparación con un conjunto de estándares que se orientan a la mejora de la educación, a la calidad de vida, a la asistencia sanitaria y al bienestar social (Fernández-Ballesteros, 1996; Pérez Juste, 2000; De Miguel, 2000; De la Orden, 2000; Tejedor, 2000).

Para evaluar hacen falta modelos y herramientas. En cuanto a los primeros, el modelo CIPP (*context, input, process, product*) está centrado en la línea de los sistemas de educación y de servicios humanos. No se orienta a la realización de un estudio individual, sino más bien a proporcionar una evaluación continua para la toma de decisiones de una institución determinada. Se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar, sino mejorar y perfeccionar lo que se evalúa. Según su autor se trata del «proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objetivo determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados» (Stufflebeam, 1996: 183). Sus partes principales son: evaluación de contexto, evaluación inicial, evaluación de proceso y evaluación de producto.

El currículum real y currículum prescrito

Habitualmente, los teóricos del currículum distinguen entre currículum formal (oficial u obligatorio) y currículum verdadero o real. El currículum formal es el oficialmente reconocido. Éste es el que realmente se lleva a la práctica,

puede ser idéntico al formal aunque, como afirma Portelli (1998), eso es difícil de lograr y puede ser de hecho explícito. De acuerdo con Gimeno Sacristán (1988), Stenhouse ha planteado de forma definitiva el problema de concebir al currículum como campo de estudio y de práctica que se interesa por la interrelación de dos grandes campos de significado que se han dado por separado como conceptos diferenciados de currículum: las intenciones para la escuela y la realidad de la escuela, teorías o ideas para la práctica y condiciones de la realidad de esa práctica. Según las propias palabras de Stenhouse:

«Nos hallamos, al parecer, ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las aulas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas» (Stenhouse, 1984: 27).

Precisamente en esta discusión acerca del currículum se inscribe nuestro trabajo y de acuerdo con Kemmis (1988) nos parece una definición interesante porque pone énfasis en el currículum como un puente entre los principios y la práctica educativa así como en las actividades para relacionar conscientemente ambos. También nos parece esencial que el estudio del currículum se interese por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad. De acuerdo con Stenhouse (1984), la problemática curricular o «su problema central», como él lo denomina, se centra en el hito entre las ideas y las aspiraciones, y las tentativas para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en procesos reales de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, reforzando esta concepción, Oliver (citado en Flórez González, 2000: 24) señala que el currículum es lo que le sucede a los alumnos en la escuela como resultado de lo que los maestros hacen.

De acuerdo con esta concepción, Zabalza (1987: 27) sostiene que son dos planteamientos no del

todo excluyentes, aunque cada modalidad supone una forma diferente de trabajo. El primer modelo lo identifica como un modelo de planificación y agrega que «está basado en la reflexión sobre los pasos a dar, la previsión de sus efectos y la organización funcional de todo el proceso como conjunto integrado». El segundo modelo que adopta la denominación, adjudicada por Stenhouse, de investigación se centra en el análisis posterior de los resultados.

Estudios sobre el currículum de Educación Musical

Si consideramos al currículum tanto como un proyecto, un diseño o un plan que guía las prácticas concretas de aula, la investigación musical acerca del mismo también puede estar orientada a indagaciones tanto del proyecto o intención, como de la experiencia musical a través de la práctica concreta del aula. En el primer caso se trata del estudio de documentos y se basa exclusivamente en el análisis de programas de estudios, Diseños Curriculares, etc. En el segundo, se trata del análisis de la experiencia musical aplicada en el aula, entendiendo ésta como conocimiento a través de tres modos básicos: la ejecución, la audición y la composición (Stubley, 1992).

Para Eisner (1995: 59), el aprendizaje artístico no es un aprendizaje en una sola dirección. El aprendizaje aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural. A estos tres aspectos del aprendizaje artístico el autor los denomina aspectos productivo, crítico y cultural. De acuerdo con esta afirmación, resultaría erróneo plantear un currículum que solamente propicie el desarrollo de contenidos en alguno de estos campos. El conocimiento en el campo del arte involucra a la persona tanto en experiencias en las que participa haciendo en una disciplina artística, como en experiencias en las que participa como espectador.

Desde esta perspectiva, aquel que sólo comprende al arte como un fenómeno cultural, no tendría un conocimiento acabado de la experiencia artística.

En relación con el conocimiento musical en particular (Stubley, 1992), distingue tres modos de conocimiento musical. Hace referencia a la creación, la interpretación y la audición como rasgos diferenciados de la experiencia musical. En relación con los tres aspectos enunciados por Eisner, podemos vincular a la interpretación y la creación musical con el aspecto productivo y a la audición con el aspecto crítico. El aspecto cultural al cual remite Eisner en el caso de la música impregna tanto a las experiencias de interpretación y creación musical como a las de audición musical.

La búsqueda documental se circunscribió al ámbito de las publicaciones especializadas en música en el contexto local con el propósito de conocer el estado actual acerca del tema en Argentina. Se consultaron tres fuentes documentales:

- *Boletín de Investigación Educativo-Musical.*
- *Anales de las Conferencias Iberoamericanas de Investigación Musical.*
- *Actas de las reuniones anuales de SACCoM.*

Se seleccionaron ocho trabajos en torno al concepto de currículum, en especial aquéllos orientados a la Educación Musical que se inserta en la educación general. Las categorías de análisis que nos permitieron observar la tendencia de enfoques en relación con el currículum prescrito y el currículum real se centraron en la metodología y las fuentes bibliográficas empleadas en los estudios.

De los ocho trabajos seleccionados por su vinculación con el estudio del currículum, siete se corresponden con el estudio del currículum en tanto proyecto o intención. La mayor parte de estos estudios se refieren a estudios comparados de propuestas curriculares y programas de estudios. Se encontró sólo un estudio del currículum en relación con las prácticas escolares que involucra la experiencia musical. Paradójicamente,

está publicado en el ámbito local, pero se trata de un estudio llevado a cabo fuera del país a cargo de una investigadora extranjera. Cinco trabajos se orientan al estudio del currículum en relación con la Educación Musical, que se inserta en la educación general; dos se dirigen hacia

el estudio del currículum en el ámbito de la formación profesional, y uno es de naturaleza teórica.

Los siguientes cuadros presentan el detalle de los estudios analizados.

TABLA 1. Investigaciones en torno al currículum extraídas del *Boletín de Investigación Educativo-Musical*

Título del estudio	Metodología	Marco teórico/fuentes documentales
Análisis comparado de documentos oficiales para el Nivel Inicial: el sonido como contenido (De Couve, Dal Pino y Frega, 1999).	Modelo de observación de datos (M.O.D.). Estudio comparativo en los contenidos conceptuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño Curricular para el Nivel Preescolar (1982). Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. • Diseño Curricular para el Nivel Inicial (1989). Secretaría de Educación de la M.C.B.A. • Anexo del Diseño Curricular para el Nivel Preescolar (1995). Secretaría de Educación de la M.C.B.A. • Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial (1996). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
La música en el octavo año de la EGB (ex primer año del Nivel Medio): estudio comparativo de las propuestas curriculares nacionales (1952-1995). (De Couve, Dal Pino, 2001).	Análisis de contenido. Descripción de la organización didáctica de los documentos estudiados.	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de cultura musical para el Ciclo Básico. Decreto 11539752. • Programas de la asignatura Cultura Musical del Ciclo de las Escuelas Nacionales. Resolución Ministerial 138/78, Circular 32/78. • Programas de los talleres de estética del Ciclo Básico Unificado. Circular 97/88 DINEM. • Contenidos básicos comunes para el tercer ciclo de la EGB. Resolución 39/94 CFCyE.
Documentos Curriculares: regionalización y elaboración curricular jurisdiccional, un estudio preliminar (Costa, 2000).	Adaptación del «Modelo Paramétrico». Descripción y comparación de los documentos estudiados en relación con los grados de elaboración curricular jurisdiccional y la presencia o ausencia de adaptaciones regionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos básicos comunes para la EGB. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. • Diseño Curricular jurisdiccional para la EGB, Primer Ciclo. Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fé, 1996. • Documento Curricular jurisdiccional para la Educación Artística, BO, Reorganización de contenidos. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, 1999.

TABLA 2. Investigaciones en torno al currículum extraídas de los Anales de las Conferencias Iberoamericanas de Investigación Musical

Título del estudio	Metodología	Marco teórico/fuentes documentales
Aplicação de uma proposta curricular com crianças da 1ª serie de uma escola pública de 1er grau em Santa Maria/RS/Brasil (Garbin, 1998).	Estudio longitudinal de abordaje cualitativo.	Teoría espiral de desenvolvimiento musical de Swanwick, 1988.
Estudio comparado de la enseñanza de la música en el Nivel inicial: currículum argentino y uruguayo (De Couve, Dal Pino y Frega, 2000).	Modelo de Observación de Datos (M.O.D.). Estudio comparado de niveles de elaboración del currículum, estructura de los documentos y estructura del área de música.	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos básicos comunes para el Nivel Inicial (1996). Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. • Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años (1998). Consejo de Educación Primaria de la República Oriental del Uruguay.
Formación de educadores musicales. Un estudio de tres planes de estudio.	Comparación de carreras de Educación Musical pertenecientes y análisis de Diseños Curriculares a través de variables normativas, variables curriculares y variables socioculturales.	<ul style="list-style-type: none"> • S. Kemmis (Inglaterra, 1986). • A. Domingues (Brasil, 1986).
Las metateorías curriculares. Un estudio comparado (Leguizamón y Costa, 2002).	Indagación y descripción de metateorías curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> • S. Kemmis (Inglaterra, 1988). • B. Domingues (Brasil, 1996). • J. Gimeno Sacristán (España, 1998).

TABLA 3. Investigaciones en torno al currículum extraídas de las Actas de las reuniones anuales de SACCoM

Título del estudio	Metodología	Marco teórico/fuentes documentales
Participación de los actores institucionales en la reforma curricular. Un estudio de caso (De Couve, Dal Pino y Frega, 2000).	Encuesta con cuatro interrogantes básicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudios Conservatorio de Música de Buenos Aires. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Cultura. Dirección General de Enseñanza Artística (2001): • Resolución n° 88/98. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). • Resolución n° 96/99. Ministerio de Cultura y Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1999).

TABLA 3. Investigaciones en torno al currículum extraídas de las Actas de las reuniones anuales de SACCoM (cont.)

Título del estudio	Metodología	Marco teórico/fuentes documentales
<p>El análisis realizado nos permite afirmar que la tendencia en las investigaciones llevadas a cabo en el contexto nacional argentino en relación con el currículum pone énfasis en el estudio de aspectos vinculados con el currículum como intención, es decir, como un plan o una prescripción. La mayoría de estos trabajos se alejan de la experiencia musical y se orientan principalmente a la comparación de documentos oficiales.</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Ley de Educación Superior n° 24.521 y Decretos Reglamentarios. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias (1997).
		<ul style="list-style-type: none"> - Las ventajas y dificultades en la implementación de los Diseños Curriculares. • Analizar el grado de coherencia entre las prácticas escolares y el Diseño Curricular.

El análisis realizado nos permite afirmar que la tendencia en las investigaciones llevadas a cabo en el contexto nacional argentino en relación con el currículum pone énfasis en el estudio de aspectos vinculados con el currículum como intención, es decir, como un plan o una prescripción. La mayoría de estos trabajos se alejan de la experiencia musical y se orientan principalmente a la comparación de documentos oficiales.

Diseño y metodología

El objetivo general es el de evaluar para conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículum en relación con la Educación Musical escolar desde la perspectiva de los profesores:

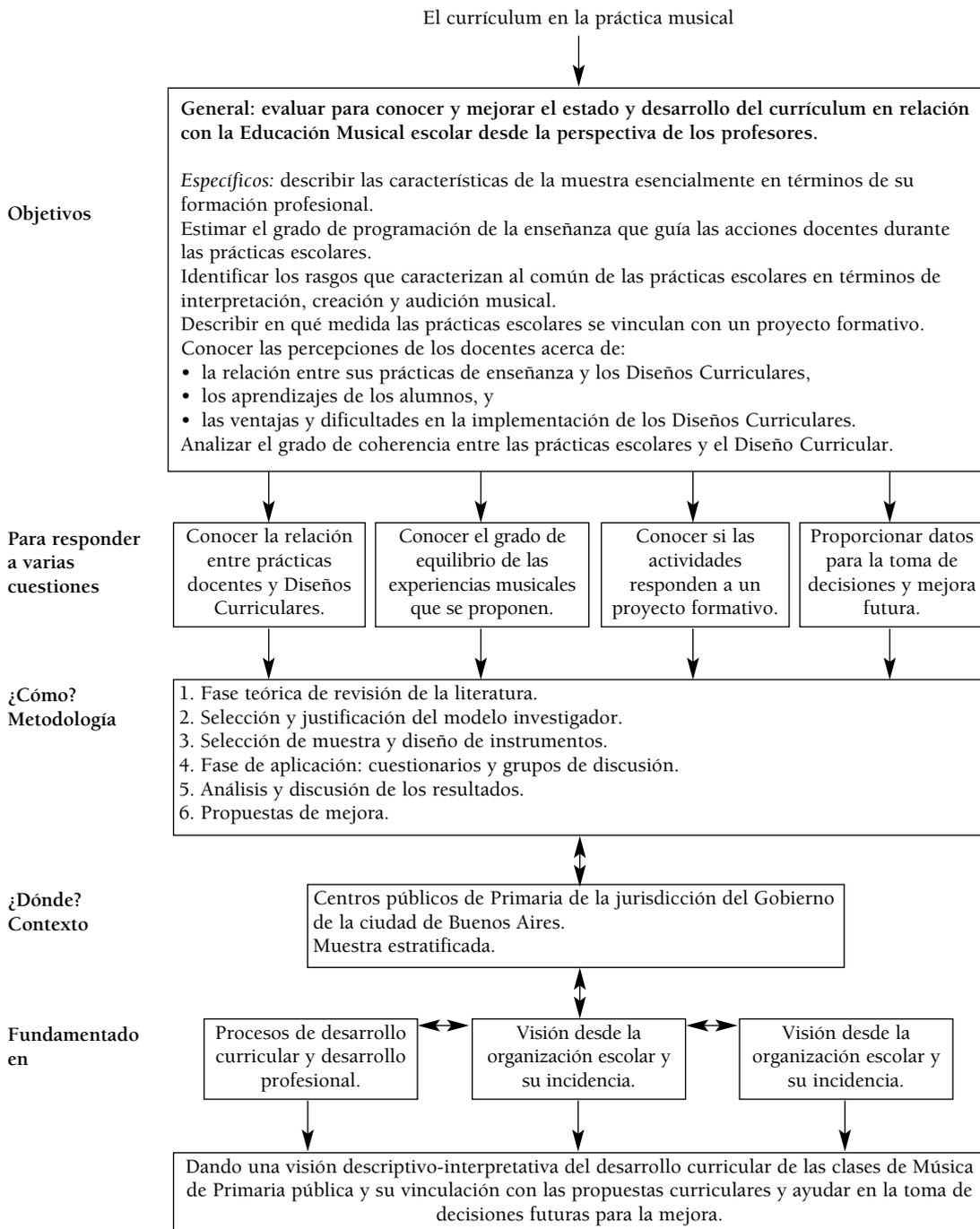
- Describir las características de la muestra, esencialmente en términos de su formación profesional.
- Estimar el grado de programación de la enseñanza que guía las acciones docentes durante las prácticas escolares.
- Identificar los rasgos que caracterizan al común de las prácticas escolares en términos de interpretación, creación y audición musical.
- Describir en qué medida las prácticas escolares se vinculan con un proyecto formativo.
- Conocer las percepciones de los docentes acerca de:
 - La relación entre sus prácticas de enseñanza y los Diseños Curriculares.
 - Los aprendizajes de los alumnos.

- Las ventajas y dificultades en la implementación de los Diseños Curriculares.
- Analizar el grado de coherencia entre las prácticas escolares y el Diseño Curricular.

Aunque podemos decir que el diseño ha sido en su desarrollo «emergente» por las veces que debimos buscar y recomponer lo previsto, en síntesis, el resultado es el que mostramos en el gráfico. Como características de este tipo de investigación tenemos: que es altamente recursiva, que el investigador es la propia medida de la investigación, que es holística, se basa en el uso de categorías, incorpora hallazgos no previstos en el diseño de la investigación y exige una alta capacidad interpretativa del investigador (Cantón, 2004). El diseño emergente del que hablan Guba y Lincoln (1981) es necesario para toda investigación cualitativa; otros aspectos se tendrán en cuenta en la investigación, como los llamados por De Miguel (1994: 47) decálogo del investigador: olfato, experiencia, observación, interés, espíritu crítico, independencia, movilidad, continuidad, creatividad y claridad.

Optamos por aplicar el modelo CIPP al currículum escolar por sus bondades hacia el perfeccionamiento y la mejora de los programas. Resulta un modelo adecuado para el estudio del currículum y las prácticas docentes, dado que su objetivo es recopilar decisiones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso e interpretar su valor y mérito.

GRÁFICO 1. Diseño de la investigación



Fuente: Adaptado de Cantón (2004).

Instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos que hemos escogido para la toma de datos en esta investigación son los siguientes:

- Cuestionario.
- Grupos de discusión.

La estructura de nuestro cuestionario se confeccionó conforme al modelo CIPP. Consta de cinco páginas y hemos tratado en todo momento de mantener limpieza y claridad entre los ítems para no atosigar a los encuestados. En la primera página se incluyen las instrucciones para cumplimentar el protocolo y las preguntas de la evaluación de contexto. La segunda, tercera y cuarta página contienen los indicadores de evaluación de entrada, proceso y producto. Finalmente, la quinta página contiene tres preguntas de carácter abierto.

La validación del mismo se realizó proporcionando a los jueces la pauta inicial, con una hoja de instrucciones y otra de respuestas. Se presenta cada ítem con cuatro posibilidades de valoración, referidas a *relevancia* (si el ítem es o no importante para medir lo que dice medir), *pertinencia* (si lo mide bien) y *univocidad* (si todos entendemos lo mismo por su enunciado). Se solicitó a los jueces marcar con una «X» en el casillero correspondiente según el grado de acuerdo en cada uno de los aspectos mencionados (siendo 1 el mínimo grado de acuerdo y 4 el máximo). También se solicitó incluir cualquier

otro comentario que considere conveniente. En la tabla 4 podemos ver un ejemplo.

En cuanto a los modelos de ítems en el cuestionario, aunque reconocemos que son muy variados, creemos que los de escala tipo Likert, con intervalos numéricos, eran los que mejor se adecuaban a los objetivos de la investigación. Se presentan afirmaciones en las que los encuestados debían mostrar su grado de acuerdo con un dígito más alto y su grado de desacuerdo con un dígito más bajo, señalando con una cruz en el casillero correspondiente de uno a cuatro. En la dimensión «frecuencia de las experiencias», el grado de acuerdo de las afirmaciones de la escala tipo Likert se sustituye por una escala de frecuencia. Aunque esta dimensión pertenece al apartado de evaluación de proceso, aparece al final del cuestionario antes de las preguntas abiertas para que los que respondan continúen con una misma lógica y evitar confusiones. La selección de los indicadores generales siguió diversas pautas enmarcadas en el modelo sistémico y quedaron desglosados de la forma que aparece en la tabla 5.

También se comprobó la consistencia interna del cuestionario a través del análisis estadístico, utilizando el alfa de Cronbach. El coeficiente de Cronbach (1985) se puede aplicar a escalas de ítems con dos o más valores. Para desarrollar este análisis estadístico se aplicó el cuestionario definitivo a un grupo de 45 docentes. El alfa de Cronbach fue de 0,798, con lo que consideramos una fiabilidad razonable, teniendo en cuenta la dispersión de las categorías y la complejidad de las mismas.

TABLA 4. Modelo de cuestionario pasado para la validación por expertos

Momento de la evaluación	Relevancia				Pertinencia				Univocidad			
Indicador	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Ítem 1												

TABLA 5. Categorías e indicadores del cuestionario

Momento	Indicadores	Ítems
Evaluación de contexto	• Sexo	1
	• Edad	2
	• Experiencia docente musical	3
	• Titulación	4
	• Institución que expidió el título	5
	• Distritos escolares en los que trabaja	6
	• Tipo de jornada en la que trabaja	7
	• Horas semanales de docencia	8
Evaluación de entrada	• Conocimiento de los Diseños Curriculares	1.1, 1.2
	• Conocimiento de los Documentos Curriculares	1.3, 1.4
	• Utilización de los Diseños en la planificación de las clases	2, 3, 4, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7
Evaluación de proceso	• Secuencia y continuidad	6, 7, 8, 9, 10, 11
	• Evaluación del aprendizaje	12, 13, 14
	• Frecuencia de las experiencias	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23
Evaluación de producto	• Percepción de la vinculación Diseños Curriculares/ prácticas docentes	15, 16, 17
	• Percepción de los aprendizajes: interpretación vocal	18, 19, 20
	• Percepción de los aprendizajes: interpretación rítmico-instrumental	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27
	• Percepción de los aprendizajes: creación	28, 29, 30
	• Percepción de los aprendizajes: audición de relaciones musicales	31, 32, 33
	• Percepción de los aprendizajes: audición de relaciones sonoras	34, 35, 36
	• Percepción de los aprendizajes: contextualización	38, 39
	• Logros en la implementación de los Diseños Curriculares	40.1, 40.2, 40.3, 40.4, 40.5, 40.6, 40.7
	• Dificultades en la implementación de los Diseños Curriculares	41.1, 41.2, 41.3, 41.4, 41.5, 41.6, 41.6, 41.7

En nuestro caso, partiendo del universo-población formado por la totalidad de cargos de maestros de Música de Educación Primaria de escuelas de gestión pública de la demarcación de Buenos Aires (879), procedimos a un muestreo estratificado. El sistema educativo de la jurisdicción está

organizado en 21 distritos escolares. Los datos proporcionados por el Departamento de Estadística de la Dirección General de Planeamiento de la Secretaría de Educación del GCBA señalan que hay 453 aulas y 879 profesores de Música en Educación Primaria Estatal. El tamaño y características

de la población estaban perfectamente definidos, pero eran muy numerosos; además, se situaban en posiciones o estratos muy diferenciados. La solución que nos propone la estadística muestral es la extracción de una muestra para cada estrato de una parte representativa de la población. Se fundamenta en la partición de la población objeto de estudio en subdivisiones, de tal forma que los resultados obtenidos por cada subdivisión puedan ser estudiados por separado y comparados con los otros grupos. Primero se eligen las variables escogiendo en primer lugar la que más discrimina, en nuestro caso los estratos quedaron conformados por los cargos de maestros de Música de Educación Primaria, agrupados según la supervisión escolar de música.

La tabla 6 presenta cómo se agrupa cada distrito escolar de la Ciudad de Buenos Aires, lo cual determina en nuestro estudio la distribución de la muestra en estratos y la cantidad de cargos de maestros de música de cada grupo o estrato.

En síntesis, los criterios de estratificación de la muestra fueron los diez grupos en los que se encuentran reunidos los cargos de maestros de Música, según la supervisión escolar de música

TABLA 6. Cantidad de cargos por grupos de distritos escolares

Grupo	Distritos escolares	Cantidad de cargos
1	1,3 y 6	147
2	2 y 7	91
3	4 y 5	81
4	8 y 11	86
5	9 y 10	92
6	12 y 18	76
7	13 y 20	87
8	14 y 15	66
9	16 y 17	79
10	19 y 21	74
Total		879

determinada por la Secretaría de Educación. El recurrir a variables de estratificación espaciales, señala Rodríguez de Osuna (1991), es muy corriente, ya que no se conocen de antemano las varianzas. La característica de los estratos es que deben ser homogéneos y que no debe haber número excesivo de estratos para que no aparezcan estratos con pocas unidades. También deben existir diferencias nítidas entre cada estrato.

TABLA 7. Población, muestra por estrato

Grupo	Estrato	Población: cantidad de cargos	Muestra: cuestionarios entregados	Cuestionarios devueltos
1	D.E. 1,3 y 6	147	46	26
2	D.E. 2 y 7	91	29	15
3	D.E. 4 y 5	81	25	17
4	D.E. 8 y 11	86	27	11
5	D.E. 9 y 10	92	29	22
6	D.E. 12 y 18	76	24	23
7	D.E. 13 y 20	87	27	21
8	D.E. 14 y 15	66	21	10
9	D.E. 16 y 17	79	25	10
10	D.E. 19 y 21	74	23	13
Total		879	276	168

García Ferrando (1989: 135) señala que la selección aleatoria en los estratos debe llevarse a cabo de forma que:

- Cada elemento de la población tenga idéntica probabilidad de ser incluido en la muestra.
- Cada posible combinación de N elementos tenga la misma probabilidad de construir la muestra, con lo que el proceso de selección ofrece a cada elemento de la población idéntica probabilidad de aparecer en la misma

En la tabla 7 se puede observar el tratamiento de la muestra según sus estratos, la agrupación de distritos escolares por supervisión (DE), la cantidad de cuestionarios entregados en cada uno que se obtuvo aplicando la misma fórmula y la cantidad de cuestionarios devueltos.

En cuanto a los grupos de discusión, se realizaron tres con participación de cinco docentes de Música y un director en cada caso. Se han transcrito los datos de los grupos de discusión y las abreviaturas utilizadas se muestra la tabla 8.

TABLA 8. Abreviaturas utilizadas de los grupos de discusión

Instrumento	Abreviatura
Grupo de discusión 1	G1: (página)
Grupo de discusión 2	G2: (página)
Grupo de discusión 3	G3: (página)

El criterio que se siguió para unir los datos de los grupos de discusión con los del cuestionario fue utilizar como unidades de registro los indicadores del cuestionario. Para ello se han dividido los párrafos que tuviesen sentido, clasificándolos en algunos de los indicadores para corroborar o para contradecir los datos cuantitativos. Se grabaron y se realizó el análisis de contenido por categorías con la técnica de Denzin y Valles (1999). El criterio para el análisis fue organizar la información dándole sentido (cuerpo); el procedimiento

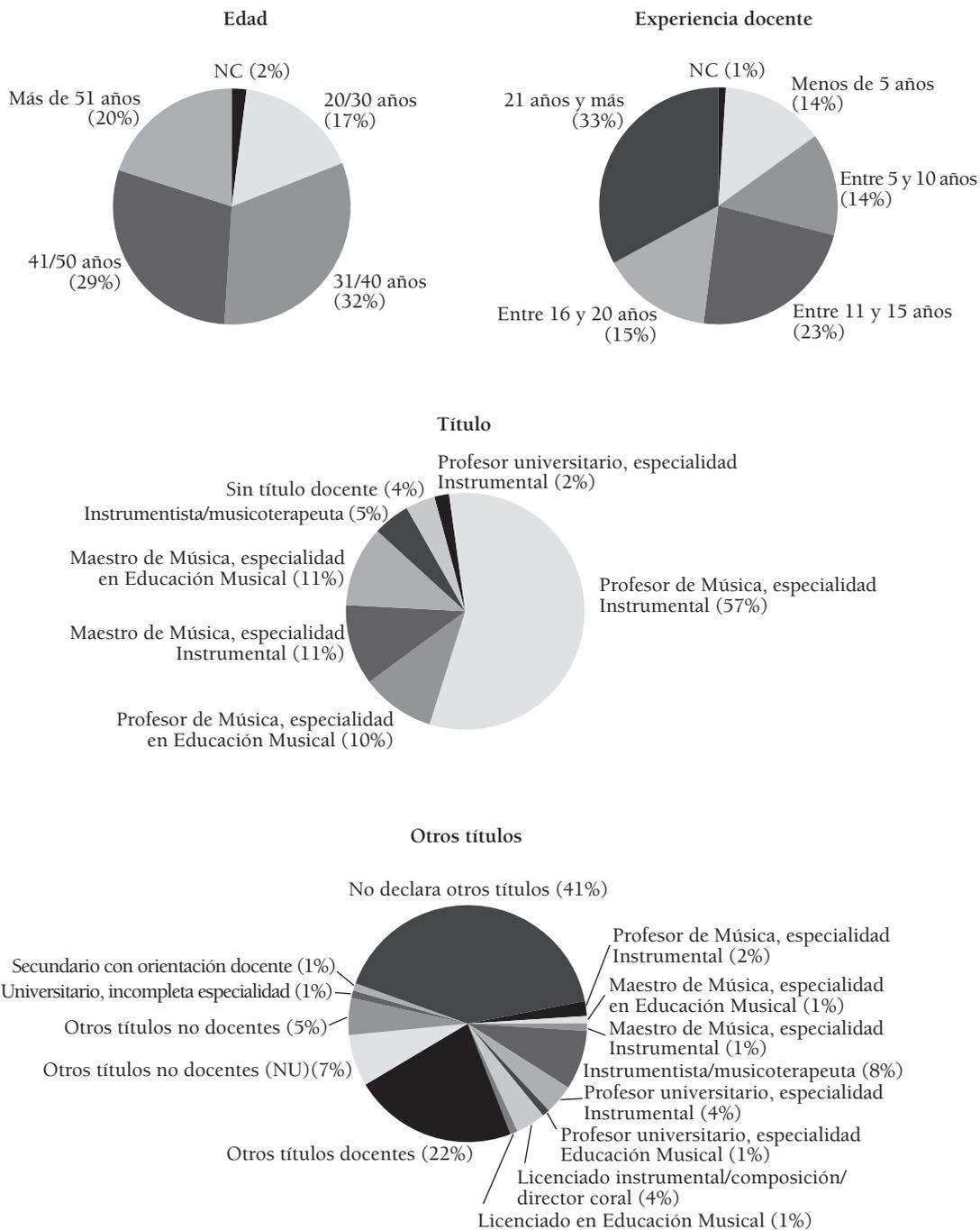
consiste en seleccionar los datos pertinentes para integrarlos en esquemas teóricos conceptuales (Valles, 1999). Los datos se trabajaron generando categorías de análisis de base conceptual, en función del contenido explicitado. De acuerdo con Taylor y Bodgan, esta clasificación se fue definiendo durante el transcurso de la investigación y en función de los objetivos del estudio y de los interrogantes de partida. En nuestro caso la categorización de la información se organizó de acuerdo con las dimensiones del cuestionario. Los resultados muy sintetizados figuran a integrados en las conclusiones.

Conclusiones

Este trabajo se propuso evaluar para conocer y mejorar el estado y desarrollo del currículum en relación con la Educación Musical escolar de Educación Primaria desde la perspectiva de los profesores y realizar propuestas para mejorarlos. Pero Terigi (1998) señala que entre las aspiraciones y las realidades suele mediar una distancia. En la Educación Musical, como en otros aspectos de la vida escolar, sostener una finalidad para la escuela, ponerla por escrito y difundirla en esos documentos conocidos como Diseños Curriculares no significa que la veremos cumplida, ni rápidamente, ni de forma idéntica a como la hemos concebido. No obstante, conocer cuál es la situación actual con respecto a la concreción del currículum musical en el aula nos permite comprobar si se ha avanzado, si se ha hecho en la dirección correcta y, de esta manera, acercar posiciones que redunden en las oportunidades de aprendizaje que la escuela ofrece y lleva a cabo para la mejora de la calidad de la vida de los ciudadanos (Estebaranz García, 1997).

Los resultados referidos al género de los docentes que participaron en la muestra nos dicen que el 68% son mujeres y el 30% hombres. Hay un 2% de los casos (tres cuestionarios) en los que no ha sido declarado el sexo del docente. En relación con el sexo de los encuestados, se observa que no se ha conseguido una muestra equilibrada

GRÁFICO 2. Características muestrales



en relación con el género, dado que el sexo masculino es menos de la mitad de la totalidad de las personas de sexo femenino que conformaron la muestra. Pero esta relación se corresponde con la proporción general del personal docente que mayoritariamente es de sexo femenino.

A continuación (tabla 9) se integran los objetivos de la investigación según la fase de la evaluación en la que fueron abordados, los resultados obtenidos y las valoraciones.

La distancia con los Diseños Curriculares se sustenta, por un lado, en que el enfoque y las finalidades promovidos por la tradición resultan opuestos a las aspiraciones actuales de las propuestas curriculares. Por otro lado, por la descontextualización de la formación del profesorado. Es sabido que muchos de quienes se forman en los profesorados centrados en disciplinas artísticas lo hacen en realidad atraídos más por las posibilidades de desarrollo en la disciplina que por intereses vinculados con la tarea docente. Los planes de estudio, por su parte, ayudan poco a que una persona con inclinaciones artísticas

construya una visión adecuada de la complejidad y la especificidad de la tarea de enseñanza (Terigi, 1998).

La distancia con el Diseño Curricular se sustenta en el escaso conocimiento de estos documentos y, por lo tanto, en la descontextualización de la práctica sin un marco teórico de referencia.

En consecuencia, más allá de una práctica intensa y rica musicalmente, su vinculación con el Diseño Curricular es borrosa. Aunque el profesor participa de manera indirecta en la gestión del Diseño Curricular, su rol adquiere protagonismo en la instancia de traducir a la práctica concreta las ideas y propuestas contenidas en el Diseño Curricular, acomodándolas a las condiciones de la realidad de las aulas (Gimeno Sacristán, 1999). En líneas generales, podemos afirmar que los docentes realizan una práctica a partir de lo que cada uno considera oportuno, sin un marco teórico explícito de referencia. Por lo tanto, no se denota una preocupación en traducir las ideas de los documentos a la práctica concreta.

TABLA 9. Evaluación de contexto

Objetivos	Resultados
Describir las características de la muestra esencialmente en términos de su formación profesional.	<ul style="list-style-type: none">• Docentes con rasgos culturales propios del sistema muy arraigados en sus prácticas.• Formación no apropiada al contexto de enseñanza musical escolar.

TABLA 10. Evaluación de entrada

Objetivos	Resultados
Estimar el grado de programación de la enseñanza que guía las acciones docentes durante el desarrollo de las clases.	<ul style="list-style-type: none">• El conocimiento de los Documentos Curriculares es superficial e inexistente.• Planificación virtual que se sustenta en el marco teórico de cada docente, desvinculada de las prácticas reales.

TABLA 11. Evaluación de proceso

Objetivos	Resultados
<ul style="list-style-type: none">• Describir en qué medida las prácticas escolares se vinculan con un proyecto formativo.• Identificar los rasgos que caracterizan al común de las prácticas escolares en términos de interpretación, creación y audición musical.	<ul style="list-style-type: none">• Fuerte peso de los requerimientos para los actos y muestras escolares que conduce a una propuesta de enseñanza desarticulada y no equitativa.• Mayor desarrollo de experiencias de interpretación vocal e instrumental. Menor grado de desarrollo de la audición musical y la creación casi ausente.

TABLA 12. Evaluación de producto

Objetivos	Resultados
<p>Conocer las percepciones de los docentes acerca de:</p> <ul style="list-style-type: none">• la relación entre sus prácticas de enseñanza y los Diseños Curriculares,• los aprendizajes de los alumnos, y• las ventajas y dificultades en la implementación de los Diseños Curriculares.	<ul style="list-style-type: none">• La intervención musical en los actos y muestras escolares reafirma que es determinante del tipo de práctica que se realiza, desfavoreciendo el desarrollo curricular de la disciplina.• Se admite mayor rendimiento en los aprendizajes de interpretación vocal e instrumental que en la audición y creación. Es coherente con la frecuencia con la que se proponen las experiencias y el mandato tradicional.• La formación descontextualizada con la enseñanza escolar no favorece la implementación del currículum.

La distancia con los Diseños Curriculares se sustenta en las siguientes cuestiones:

- En lugar de ser un ámbito para que todos participen de la cultura musical de la cual forman parte y que a su vez están formando, en muchos casos resulta ser el espacio de los elegidos por su talento natural, donde la escuela pareciera tener poco que ver en su función educativa.
- Ante una propuesta de educación sistemática que considera que a partir de ella todos los alumnos pueden lograr desarrollos significativos en los distintos modos del quehacer musical, se enfatiza la concreción de producciones musicales per se, desconociendo la existencia de un conocimiento

progresivo reflejado en la graduación de dificultad de los contenidos propuestos por el docente.

- En el hecho de garantizar diferentes modos de operar con la música desde la producción instrumental y vocal, hasta el ser creador y auditor (paradigma actual de lo que se considera la forma de acceder al conocimiento musical), aparece la actividad coral tradicional como la representante casi exclusiva de prácticas escolares valiosas.

La distancia con el Diseño Curricular se sustenta en que todos los argumentos hasta aquí esgrimidos reafirman que la intervención en los actos y festivales escolares parece ser el aspecto que mayoritariamente determina el tipo de práctica

que se realiza. Más allá del valor intrínseco de las experiencias musicales que forman parte de estas actividades que se concretan en actuaciones de naturaleza artística, parecerían provenir de procesos didácticos asistemáticos y de organización aleatoria.

La búsqueda de cierto criterio de calidad, además, conduce en algunos casos a trabajar con grupos seleccionados donde la propuesta no es equitativa para toda la población escolar. Esto se pone de manifiesto en la omisión de referencias a estrategias de enseñanza y en la preocupación por una práctica musical intensa y de calidad en la escuela, desvinculada de procesos de aprendizajes de desarrollo progresivo.

Más allá de unos pocos casos y del valor intrínseco al que hacíamos mención de las experiencias musicales que se llevan a cabo, en líneas generales creemos que existe una brecha considerable entre las prácticas escolares y la prescripción de los Diseños Curriculares. Esto se pone de manifiesto fundamentalmente en el conocimiento superficial de los Documentos Curriculares por parte de los docentes, en ciertos abordajes metodológicos, en el desarrollo de una práctica intuitiva y basada en criterios personales sin un marco teórico de referencia. También en la búsqueda de producciones musicales, que, aunque seguramente de alto valor musical, no son generalmente el resultado de un proceso intencionalmente planificado para promover equitativamente en toda la población escolar los aprendizajes musicales esperados.

No obstante, y como ya expusimos, en una proporción mucho menor hemos encontrado un grupo de maestros que sí realizan una propuesta sistemática que procura promover el desarrollo de las diferentes capacidades musicales que se esperan de los alumnos según los Diseños Curriculares. A la inversa del grupo mayoritario, esto se pone en evidencia en la claridad con la que manifiestan una intencionalidad pedagógica en sus propuestas de clase. También se aprecia en la manera en la que encaran la problemática de los

actos festivos escolares que, a diferencia del anterior, más que una interrupción de las clases significan una oportunidad para evidenciar lo que se propusieron enseñar.

Uno de los supuestos que justifican los resultados obtenidos es la inadecuada formación de los profesores para la tarea de enseñanza musical en el ámbito de la escuela primaria. Esta situación se aprecia en el alto porcentaje de docentes cuya titulación es profesorado de Música con especialidad instrumento. También en las propias referencias de los docentes en relación con la falta de conocimientos para desarrollar algunos aspectos de la tarea. Estas deficiencias son coherentes con los pedidos de capacitación docente que sugieren. Básicamente se refieren a cuestiones de índole pedagógico-didáctico y de formación específica musical en el campo de la música popular.

Consideramos que, posiblemente, ante la falta de herramientas adecuadas al contexto de la enseñanza musical escolar, los docentes trasladen la modalidad con la que fueron formados profesionalmente. Además, en este traspaso también trasladan algunos rasgos que caracterizan al sistema cultural de esta formación que mayoritariamente procede de los conservatorios. En general, como ya señaláramos, los conservatorios han reproducido durante el siglo XX la tradición de la formación musical del siglo XIX. De esta manera, en muchos casos el propio concepto de música que manejan es el correspondiente a esa época. La división entre música culta y popular, el desconocimiento de las formulaciones de vanguardia, el desarrollo virtuoso de la destreza instrumental, la enseñanza centrada en la diada maestro-discípulo y la noción de talento como don (Kingsbury, 1988) son algunas de las variables que inciden en los recortes que el objeto música recibe dentro de la institución.

Otra de las variables que caracterizan a esta cultura es la concepción de la música como texto (Cook, 2003) y la importancia que se le otorga a la partitura. Recordemos que ver a la música como texto implica que el objeto de conocimiento es lo que

queda escrito. Esta postura desconoce a la música como actuación.

En relación con la falta de herramientas adecuadas para la enseñanza escolar, resultan evidencias la escasez de utilización de materiales y recursos, el desconocimiento de abordajes metodológicos para llevar a cabo algunas experiencias, como la creación y la audición musical en el aula y las dificultades para organizar la tarea, en pos de un proyecto formativo.

De ahí que encontremos mayoritariamente que los docentes entre los materiales musicales que utilizan se destaquen las canciones más que las bandas grabadas o ejecuciones instrumentales ejecutadas por ellos. También la baja frecuencia con la que se proponen trabajos de improvisación y creación musical, la insistencia en el dominio técnico de destrezas instrumentales o rítmicas per se, sin una finalidad expresiva (Eisner, 1995), o el desarrollo de la lectoescritura musical como soporte para la audición y la ejecución musical.

En relación con el traspaso de algunos rasgos del sistema cultural de conservatorio en las prácticas musicales escolares, resultan evidencias la preocupación por la calidad de las producciones musicales que formaran parte de actos o muestras escolares. Esto conlleva, además, la oferta de oportunidades especiales para aquellos que demuestran tener mayores aptitudes y la iniquidad en la igualdad de oportunidades de aprendizajes para todos los alumnos.

Los maestros de música llegan a la escuela primaria con todo este bagaje que traen de su formación y, en muchos casos, la cultura institucional de la jurisdicción no sólo no ayuda a revertir esta concepción, sino que la refuerza. Ciertos rasgos de la cultura escolar fuertemente instalados terminan legitimando algunas propuestas desajustadas

en relación con las pretensiones de la propuesta curricular actual. Así se continúan perpetuando la enseñanza centrada en la práctica coral o la formación de grupos instrumentales con la participación de sectores de alumnos que presentan mayores condiciones para el desarrollo de la tarea, la enseñanza centrada en el manejo de un instrumento específico como la flauta dulce, la enseñanza centrada en la preparación de «números» para las fiestas escolares, la focalización en el manejo de la lectoescritura musical, etc., tal como señaláramos en el marco contextual (Furnó, 1998; Terigi, 1998).

Un dato destacado es que justamente los docentes que manifiestan una actuación más ajustada con la propuesta curricular reconocen haber realizado por propia iniciativa cursos de capacitación docente que les permitieron de alguna manera completar las carencias pedagógico-didácticas de su formación inicial. Esto reafirma nuestra sospecha en tanto que una de las cuestiones que fundamenta la brecha entre las prácticas docentes y los Diseños Curriculares es la inadecuada formación del profesorado para la tarea de la enseñanza musical escolar.

Estas reflexiones sugieren un análisis de la dificultad en la tarea de los maestros que imparten la enseñanza musical en la escuela primaria y su destacada labor más allá de la descontextualización de los proyectos curriculares. Una intencionalidad pedagógica destacable es el enorme compromiso por el desafío que implica la tarea de hacer música en el aula. En este sentido, una propuesta curricular debiera interpretar las bases de una política educativa aplicable a todos los individuos, que merece un profundo debate y discusión acerca de las prácticas escolares —con sus dificultades contextuales— y los esfuerzos bienintencionados de los diferentes actores implicados.

Referencias bibliográficas

- CANTÓN MAYO, I. (2004). *Evaluación de los planes de mejora en los centros públicos de Castilla y León*, Universidad de León.
- CANTÓN MAYO, I. (2000). La calidad total: evolución, concepto e implementación, en CANTÓN MAYO, I. (coord.), *Las organizaciones escolares: hacia nuevos modelos*, Buenos Aires, Fundec, 159-224.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*, Madrid, La Muralla.
- COLL, C. (1994). *Psicología y currículum*, Buenos Aires, Paidós.
- COOK, N. (2003). Music as Performance, en CLAYTON, M.; HERBERT, T. y MIDDLETON, R. (eds.), *The Cultural Study of Music. A Critical Introduction*, Nueva York y Londres, Routledge, 204-214.
- COOK, N. (1998). Música, imaginación y cultura, *Orphetrion*, nº 4, Buenos Aires, Conservatorio Provincial Alberto Ginastera, 56-85.
- CRONBACH, L. (1985): *Fundamentos de la exploración psicológica*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- DE LA ORDEN, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, 381-389.
- DE MIGUEL, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, 289-317.
- DE MIGUEL, M. (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*, Madrid, Escuela Española.
- EISNER, E. (1995). *Educación la visión artística*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1997). Asesoramiento en los procesos de desarrollo curricular, en MARCELO GARCÍA, C. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*, Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1992). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis.
- FLÓREZ GONZÁLEZ, J. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*, programa de doctorado: didáctica general y didácticas específicas, Buenos Aires, Fundec.
- FURNÓ, S. (2006). *Educación musical, programa de cátedra*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Bellas Artes, Departamento de Música.
- FURNÓ, S. (1986). Educación musical, *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*, Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula.
- GARANTO ALÓS, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos, en ABARCA, M., *La evaluación de programas educativos*, Madrid, Morata, 43-78.
- GARCÍA FERRANDO, M. (1989). *Introducción a la estadística en sociología*. Madrid. Alianza.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GUBA, E. G. y LINCOLN, S. (1981). *Effective evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- KINGSBURY, H. (1988). *Music, Talent and Performance: A Conservatory Cultural System*, Filadelfia, Temple University Press.
- Ley de Educación Superior nº 24.521 y Decretos Reglamentarios, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias, 1997.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995). Evaluación de programas educativos, en VILLAR, L. M. y MEDINA, A., *La evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid, Universitas.
- PÉREZ JUSTE, R. et al. (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*, Madrid, Narcea.
- Plan de estudios Conservatorio de Música de Buenos Aires*, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Dirección General de Enseñanza Artística, 2001.
- Resolución nº 88/98, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998.
- Resolución nº 96/99, Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Cultura y Educación, 1999.
- RODRÍGUEZ OSUNA, J. (1991). *Métodos de muestreo*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, Colección Cuadernos Metodológicos, nº 1, 58.

- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata.
- STUBLEY, E. (1992). Philosophical Foundations, en COLWELL, R. (ed.), *Handbook of research in teaching and learning music*, Reston Virginia: MENC y Schirmer Books.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINKFIELD, A. J. (1996). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós/MEC.
- TEJEDOR, F. J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas, en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 18, nº 2, 319-339.
- TERIGI, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar, *Artes y escuela*, Buenos Aires, Paidós, 46-89.
- ZABALZA, M. A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, Nancea.

Abstract

Of the Musical Curriculum Prescribed to the Musical Practical Curriculum in the Classroom of Primary Education

In this article we describe the discrepancy or the homogeneity that appears between the curriculum prescribed in the music education and the practical part in the classrooms. The research is gathered by a descriptive-explanatory methodology and of type ex-post-fact methods. The sample of the studied centers represents the population and the instruments used have reliability and validity. The instruments used are questionnaires, observations and interviews. The different musical practices in the classrooms differ depending on the context, the purpose and the preferences of the professorship. The conclusions show great differences in the manners of implementing the curriculum depending on the origin of the studies of the teachers.

Key words: *Musical curriculum, Didactics of the music in Primary Education, Musical education, Evaluation of contents, Prescribed curriculum, Practical curriculum, Hardworking curriculum, Evaluation of programmes.*

Perfil profesional de los autores

Isabel Cantón Mayo

Catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de León (España). Sus líneas de investigación giran en torno al currículum (diseño, implementación y evaluación), la calidad de la educación y las tecnologías aplicadas a la educación. Entre sus obras figuran: *Planes de mejora en centros educativos, Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento, La organización escolar normativa y aplicada y Dirección y liderazgo en centros educativos*. Ha sido coordinadora de la obra *Narraciones de la escuela* (2009).
Correo electrónico de contacto: icanm@unileon.es

Gustavo Fabián Vargas

Responsable del Currículum de Educación Musical de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja en asesoramiento curricular y en formación de profesores de música.
Correo electrónico de contacto: gvf440@yahoo.com.ar