

Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical¹

Rolando Angel-Alvarado²

Recibido: 05 de enero de 2018 / Aceptado: 31 de agosto de 2018

Resumen. La calidad de un sistema educativo se puede observar mediante la consistencia entre la teoría curricular y la práctica educativa. Particularmente, el currículo chileno expresa que la creatividad asume un rol esencial en la educación musical, tanto en los niveles de educación primaria como de secundaria. En este estudio, la creatividad se posiciona como la variable predictora del modelo, confirmándose estadísticamente la teoría curricular. Sin embargo, los hallazgos demuestran que las actividades creativas son escasamente potenciadas en las prácticas educativas, al punto que, a mayor nivel educativo, menor actividad creativa. En conclusión, no existe consistencia entre la teoría curricular y la práctica educativa. Por lo tanto, futuros estudios no deben centrarse en la confrontación entre docentes generalistas y especialistas porque tal enfoque solo minimiza el debate sobre las competencias pedagógicas.

Palabras clave: evaluación del currículo; calidad de la educación; eficacia del docente; programas validados; escuela pública; educación musical.

[en] Controversies between curriculum theory and educational practice in music education

Abstract. The quality of an education system could be observed through the consistency between curriculum theory and educational practice. Particularly, Chile's curriculum expresses that creativity assumes a vital role in music education, both in primary and secondary education levels. In this study, the creativity is positioned as a predictor variable in the model, confirming the curriculum theory statistically. However, findings demonstrate that creative activities are scarcely carried out in educational practices, to the point that the higher the educational level, the less the creative activity. In conclusion, the consistency between curriculum theory and educational practice is under scrutiny. Therefore, future studies should not be focused on the confrontation between generalist and specialised teachers as such approach downplays the debate about pedagogical competences.

Keywords: curriculum evaluation; educational quality; teacher effectiveness; validated programs; public education; music education.

Sumario: 1. Introducción. 2. Método. 2.1. Muestra. 2.2. Variables. 2.3. Instrumentos. 2.4. Procedimiento de recogida de datos. 3. Resultados. 3.1. Análisis de datos de la variable explicativa. 3.2. Distribución de la muestra según las subvariables de la variable explicativa. 4. Discusión y conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

¹ Este artículo fue financiado por CONICYT (Chile), mediante la Beca "Doctorado en el Extranjero, Becas Chile", convenio 72160365. A su vez, se agradece a ROTARACT San Fernando por contribuir en la gestión durante los procedimientos de recolección de datos.

² Universidad Pública de Navarra
Email: rolando.angel.alvarado@gmail.com

Cómo citar: Angel-Alvarado, R. (2018). Controversias entre la teoría curricular y la práctica educativa en la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 83-95.

1. Introducción

En el 2012, el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) promulgó el Decreto 433 que establece las bases curriculares para la Educación Básica (edades entre 6 a 12 años) en la asignatura de Música (Mineduc, 2013). Luego, el 2015 se promulgó el Decreto 369 que establece las bases curriculares desde 7º año Básico (13 años) hasta 2º año Medio (16 años) en la asignatura de Música (Mineduc, 2016). Ambos decretos ya se han puesto en marcha en todo el territorio nacional.

Todas las bases curriculares establecen, en términos generales, los mismos ejes fundamentales para la asignatura de Música (Mineduc, 2013, 2016).

El primer eje fundamental es “Escuchar y Apreciar” (Mineduc, 2013, p. 70; 2016, p. 291), el que se centra en la escucha activa para favorecer las dimensiones afectivas, cognitivas y creativas. Para ello, asciende desde la percepción hacia la apreciación, implicando transitar desde la sensación emotiva de la experiencia estética hacia la valoración analítica y artística de los fenómenos acústicos que se oyen. El segundo eje fundamental es “Interpretar y Crear” (Mineduc, 2013, p. 71; 2016, p. 291), el que abarca toda actividad expresiva que surge como producción. Por lo tanto, para que el mensaje sea apropiado al contexto y a la naturaleza de la obra, este eje debe relacionarse con la escucha activa y la apreciación estética. Finalmente, más allá que las actividades musicales estén basadas en acciones auditivas, interpretativas y creativas, la reflexión es esencial para interiorizar las experiencias estéticas. Así, el tercer eje fundamental es “Reflexionar y Contextualizar” (Mineduc, 2013, p. 72) en educación primaria y “Reflexionar y Relacionar” (Mineduc, 2016, p. 292) en educación secundaria, los que proponen pensar y analizar las diversas prácticas musicales con el fin de fomentar la valoración y el respeto hacia las distintas manifestaciones culturales y musicales.

Las bases curriculares expuestas por el Mineduc solo definen que los ejes fundamentales están interrelacionados entre sí, sin hacer referencia a ninguna jerarquización entre ellos. El análisis de los textos deja entrever, de manera subjetiva, que el eje fundamental de Interpretar y Crear es el de mayor relevancia, siendo específicamente la creatividad la acción que vertebra a los ejes fundamentales.

En este estudio, se busca jerarquizar los ejes fundamentales que establece el currículo escolar para la asignatura de Música a partir de los datos reportados por sujetos que asisten a escuelas públicas en un contexto delimitado. Para alcanzar este objetivo, se realiza primero una correlación bi-variada donde interactúan los ejes fundamentales como variables numéricas. En segundo lugar, se ejecuta una regresión lineal múltiple para establecer el eje fundamental que posee el mayor coeficiente de determinación. Por último, se analiza si en el eje fundamental de mayor jerarquía existen diferencias significativas entre los grupos naturales (nivel educativo y asistencia escolar a clases de música) de la muestra empleada. Dentro de este marco, se establecen dos hipótesis de investigación:

H1. Entre los ejes fundamentales, Interpretar y Crear es la variable explicativa ($p < 0.05$).

H2. Existen diferencias significativas ($p < 0.05$) en las subvariables Crear e Interpretar, en función del nivel académico (Primaria o Secundaria) y el tipo de asistencia (optativa u obligatoria) que las escuelas determinan para la asignatura de Música.

2. Método

Esta investigación se enmarca en el diseño cuantitativo no experimental porque busca establecer una jerarquización entre los ejes fundamentales que establecen las bases curriculares para la asignatura de Música, conforme las respuestas que aportan estudiantes que asisten a algunas escuelas públicas en una ciudad chilena. Es decir, la teoría curricular que establece el Mineduc para la asignatura de Música se confronta con la representación simbólica que informa el estudiantado chileno, dando lugar a una serie de controversias. Por consiguiente, el presente estudio sirve de base para la realización de investigaciones holísticas (Angel-Alvarado, Wilhelmi y Belletich, 2018).

2.1. Muestra

La muestra es de orden probabilístico de tipo aleatorio estratificado porque está compuesta por estudiantes que cursan la educación obligatoria en las escuelas municipales de una ciudad chilena. Es decir, los centros educativos dependen administrativamente de la Municipalidad de la ciudad. Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) propuesta por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013), la muestra queda compuesta por estudiantes de:

- Nivel Educativo 1 equivalente a Educación Primaria (9 a 12 años).
- Nivel Educativo 2 que abarca la Educación Secundaria Baja (13 a 14 años).
- Nivel Educativo 3 equivalente a Educación Secundaria Alta (15 a 18 años).

El tamaño de la muestra se calcula en base a cuatro condiciones técnicas (Hair, Wolfenbarger, Money, Samouel y Page, 2015): Nivel de confianza ($1-\alpha \geq 95\%$), error esperado ($d \leq 5\%$), proporción ($p = 0.5$) y proporción esperada de pérdida ($p = 0.1$). Con estas consideraciones estadísticas, la muestra queda constituida por 505 sujetos, quienes se distribuyen de la siguiente manera en los niveles educativos según la CINE:

- Nivel Educativo 1 ($n = 205$).
- Nivel Educativo 2 ($n = 128$).
- Nivel Educativo 3 ($n = 172$).

En cuanto a los datos descriptivos recogidos por este estudio, se observa que la muestra pertenece al grupo socioeconómico menos favorecido del país porque las jefaturas de hogar perciben los salarios más bajos del panorama laboral chileno (Durán y Kremerman, 2015). Asimismo, se constata que el 64% de los sujetos asegura asistir

a la asignatura de Música por obligación ($n = 324$), mientras que el 36% afirma asistir por decisión propia ya que la asignatura es optativa ($n = 181$).

Conforme a todo lo anterior, esta investigación cumple tres criterios para efectuar un análisis comparativo entre grupos estudiantiles:

- El muestreo es de tipo probabilístico por conglomerado.
- El tamaño muestral cumple las cuatro condiciones técnicas.
- Cada grupo quintuplica la cantidad de ítems del instrumento (Lévy y Varela, 2006).

2.2. Variables

Los ejes fundamentales se entienden como factores, transformándose en las variables numéricas de *Escuchar y Apremiar* (EYA), *Interpretar y Crear* (IYC) y *Reflexionar y Contextualizar* (RYC).

El puntaje total que alcance cada sujeto de la sumatoria de estas variables numéricas se entenderá como la variable numérica *Sumatoria* (SUM). Durante la discusión y las conclusiones, esta variable se comprende como el constructo *Ejes Fundamentales* porque está cargado de las actividades auditivas, interpretativas, creativas y sociales que establecen las bases curriculares para la asignatura de Música.

El análisis de la variable explicativa prevista implica dividir al segundo eje fundamental, de modo que se construyen las subvariables numéricas *Interpretar* (INT) y *Crear* (CRE). Al terminar los análisis cuantitativos, estas dos subvariables se clasifican en tres niveles de actividad musical escolar (bajo, medio y alto) mediante la distribución por conglomerados K-medias, con la intención de evaluar al contexto de estudio.

Otra variable numérica que considera el estudio es *Musicología De Refuerzo* (MDR), la que contempla todas las actividades musicológicas que permiten potenciar a los ejes fundamentales, pero que no asumen un protagonismo explícito a lo largo del currículo. Entre estas actividades musicológicas destaca la lectoescritura musical y la práctica del solfeo.

Finalmente, se informa que la muestra se ha dividido por conglomerados según:

- Niveles Educativos definidos por CINE (NNEE): Nivel Educativo 1 (NE1), Nivel Educativo 2 (NE2) y Nivel Educativo 3 (NE3).
- Asistencia a la asignatura de Música (ASIST): Optativa (OPT) y Obligatoria (OBL).

2.3. Instrumento

La *Escala sobre la Actividad Musical Escolar* (EAME) recopila información sobre los elementos simbólicos que reconoce conscientemente la figura estudiantil durante su actividad musical en la escuela. Por lo tanto, EAME permite recoger datos referidos a los ejes fundamentales que considera el currículo educativo chileno para la asignatura de Música. La escala está constituida por trece preguntas tipo Likert, según cinco grados de puntuación, siendo 1 el punto más bajo (Nunca) y 5 el punto máximo (Siempre).

Mediante un Análisis Factorial Confirmatorio, se ha demostrado que la bondad de ajuste del modelo garantiza la validez del instrumento en cuanto a su construcción, aplicación y recolección de datos porque son aceptables los índices NNFI y RMSEA (Healey, 2015; Hermida, Luchman, Nicolaidis y Wilcox 2015).

2.4. Procedimiento de recogida de datos

EAME ha sido presentado a la muestra como un cuestionario en línea, de modo que cada escuela participante recibió un enlace de acceso, debiendo gestionar la contestación del instrumento para el mes de abril de 2017.

Las escuelas aseguran que EAME solo se ha respondido bajo supervisión docente, ya que pusieron en marcha un plan que establecía la contestación del cuestionario únicamente en la sala de informática. Una vez que todos los NNEE respondieron EAME, el enlace de acceso al cuestionario se ha bloqueado.

3. Resultados

Para realizar el análisis de datos, se emplea el software SPSS-18 para *Windows*. En primer lugar, se mide la consistencia interna de EAME (Davenport, Davison, Liou y Love 2015), observándose una fiabilidad de 0.85, siendo este un valor aceptable según el índice Alfa de Cronbach ($\alpha > 0.7$). Por consiguiente, es factible crear las variables numéricas EYA, IYC, RYC, SUM y MDR.

Se ejecuta una correlación bi-variada entre las variables numéricas EYA, IYC y RYC con el fin de observar la magnitud de asociación que existe entre ellas (Sierra, 2001). Los resultados demuestran que todas las correlaciones son positivas muy fuertes y significativas ($r \geq +0.70$; $p < 0.05$). Al incorporar la variable numérica MDR a la anterior matriz de correlaciones, se observa que EYA, IYC y RYC muestran una positiva magnitud de asociación (Sierra, 2001) moderada significativa ($r > +0.50$; $p < 0.05$) con MDR, de modo que esta última variable numérica solamente refuerza a las variables EYA, IYC y RYC. En consecuencia, estos resultados permiten aceptar la validez del constructo Ejes Fundamentales porque las variables numéricas se comportan de acuerdo a lo estipulado y difundido oficialmente por el Mineduc a través de las bases curriculares y los programas de estudios para la asignatura de Música.

Se ejecuta una regresión lineal múltiple por medio del método pasos sucesivos con el objeto de medir la relevancia de las variables explicativas EYA, IYC y RYC, en función de la variable de respuesta SUM.

Por un lado, los resultados demuestran que IYC posee el mayor coeficiente de determinación en el modelo ($R^2 = 0,89$; $p < 0.05$). Por el otro, los resultados dejan en evidencia que las variables EYA ($R^2 = 0,09$; $p < 0.05$) y RYC ($R^2 = 0,005$; $p < 0.05$) registran valores pequeños, de modo que contribuyen con debilidad en la explicación estadística del constructo *Ejes Fundamentales*. Por todo lo anterior, IYC se establece como la variable explicativa de SUM ya que revela, en gran medida estadística, el carácter del constructo Ejes Fundamentales. Las otras variables explicativas también contribuyen en pequeña medida, pero significativamente en la explicación de la variable de respuesta (Utts & Heckard, 2015), lo que confirma la interrelación existente entre IYC, EYA y RYC. Como resultado, este hallazgo permite aceptar la H1 ya que

existe una estructura jerárquica entre los distintos ejes fundamentales, siendo IYC el eje fundamental que registra el mayor coeficiente de determinación.

Considerando que la muestra no expone una distribución normal, se lleva a cabo una prueba de Kruskal-Wallis (Murillo y Martínez-Garrido, 2012) para establecer si existen diferencias en la variable de contraste IYC, tanto en la variable de agrupación NNEE como en ASIST. Los resultados obtenidos dan cuenta que no existen diferencias significativas ($p > 0.05$) entre los grupos estudiantiles en la variable IYC, en función de NNEE y ASIST, de modo que se aceptan las hipótesis nulas. Por lo tanto, las diferencias que existen entre los grupos responden al azar, al error aleatorio del muestreo u otros factores no recogidos en este estudio.

3.1. Análisis de datos de la variable explicativa

Las subvariables numéricas INT y CRE son creadas porque, si bien juntas componen la variable explicativa IYC, ambas responden a acciones teóricas y prácticas distintas.

Se lleva a cabo una correlación bi-variada, con el interés de observar la validez de constructo que existe entre las subvariables numéricas INT y CRE, al interrelacionar con las variables SUM e IYC.

Los resultados muestran que, tanto INT como CRE, registran una alta magnitud de asociación significativa ($r > +0.7$; $p < 0.05$) con las variables SUM e IYC. También se observa que la magnitud de asociación entre INT y CRE es sustancial significativa ($+0.5 < r < +0.7$; $p < 0.05$). En consecuencia, estos valores confirman que la variable IYC está compuesta por dos subvariables distintas, sirviendo este hallazgo como evidencia para aceptar la validez del constructo Interpretar y Crear (Newton y Shaw, 2014; Slaney, 2017).

A continuación, se ejecuta una regresión lineal múltiple por medio del método pasos sucesivos, ya que mide la relevancia de las subvariables explicativas INT y CRE. Primero en función de la variable de respuesta SUM y luego de la variable de respuesta IYC.

En ambos procesos, CRE se posiciona como la variable predictora porque registra un mayor coeficiente de determinación con las variables de respuesta ($R^2\text{-SUM} = 0.65$; $R^2\text{-IYC} = 0.77$) que INT, aunque está última también contribuye significativamente en explicar las variables de respuesta ($R^2\text{-SUM} = 0.18$; $R^2\text{-IYC} = 0.19$). Se acepta que las dos subvariables explicativas son estadísticamente distintas entre sí ($p < 0.05$).

Finalmente, se constata mediante la prueba de U de Mann Whitney que existen diferencias significativas en CRE e INT, al compararse los grupos según ASIST. Al repetir el procedimiento utilizando NNEE como variable de agrupación, se observa que solamente entre NE2 y NE3 no se registran diferencias significativas en CRE; mientras que solo entre NE1 y NE2 no se observan diferencias significativas en INT. Por lo tanto, entre NE1 y NE3 sí existen diferencias significativas tanto en CRE como en INT. En consecuencia, se confirma la H2 ya que existen diferencias significativas ($p < 0.05$) entre las subvariables numéricas INT y CRE, en función de los NNEE y la ASIST.

3.2. Distribución de la muestra según las subvariables de la variable explicativa

Los puntajes obtenidos por los sujetos en las subvariables INT y CRE se clasifican en tres niveles de actividad musical escolar (bajo, medio y alto), mediante la distribución por conglomerados K-medias. Primero, el nivel bajo implica que los estudiantes reportan escasas actividades didácticas para la potenciación de la subvariable. El

nivel medio se entiende como la práctica frecuente, pero no sistemática de la subvariable en el contexto musical escolar. Por último, el nivel alto se comprende como la sistemática potenciación didáctica de la subvariable. Así, estos niveles se analizan según los NNEE y la ASIST.

Con respecto a la subvariable CRE, más allá de su condición predictiva, se observa a partir de los datos reportados por los sujetos que (Tabla 1):

- A mayor nivel educativo, menor nivel de actividad musical escolar.
- Aunque OBL registra una mejor distribución que OPT, las diferencias son sutiles.

En cuanto a la subvariable INT, la distribución observada entre los grupos de la muestra (Tabla 2) da cuenta que:

- A mayor nivel educativo, mayor concentración de los sujetos en los niveles medios de la actividad musical escolar.
- OBL y OPT muestran distribuciones inversas, siendo OBL quien arroja una leve tendencia hacia los niveles altos de la actividad musical escolar.

Tabla 1. Porcentaje muestral en el nivel de actividad musical escolar Crear, según NNEE y ASIST

		Crear (nivel bajo)	Crear (nivel medio)	Crear (nivel alto)	Porcentaje total
NNEE	NE1 (n = 205)	28.3%	55.1%	16.6%	100%
	NE2 (n = 128)	42.2%	43.7%	14.1%	100%
	NE3 (n = 172)	47.7%	40.1%	12.2%	100%
ASIST	OPT (n = 181)	43.6%	44.2%	12.2%	100%
	OBL (n = 324)	35.5%	48.8%	15.7%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Porcentaje muestral en el nivel de actividad musical escolar Interpretar, según NNEE y ASIST

		Interpretar (nivel bajo)	Interpretar (nivel medio)	Interpretar (nivel alto)	Porcentaje total
NNEE	NE1 (n = 205)	14.7%	54.6%	30.7%	100%
	NE2 (n = 128)	17.2%	58.6%	24.2%	100%
	NE3 (n = 172)	18%	66.9%	15.1%	100%
ASIST	OPT (n = 181)	21.5%	63%	15.5%	100%
	OBL (n = 324)	13.6%	58%	28.4%	100%

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión y conclusiones

En Chile, las bases curriculares para la asignatura de Música (Mineduc, 2013, 2016) establecen que los ejes fundamentales están presentes en todos los niveles educativos de una manera interrelacionada, con el fin de favorecer el aprendizaje desde una perspectiva amplia y compleja. Al observarse en los resultados que las magnitudes de asociación entre los factores (EYA, IYC y RYC) son altas y significativas, se demuestra que aquella interrelación declarada por el Mineduc se cumple en la muestra observada.

Las bases curriculares para la asignatura de Música también hacen hincapié que la música permite a la sociedad plasmar sus ideas y configurar su identidad. Por lo tanto, la actividad musical se comprende en el currículo educativo como una acción social, cobrando relevancia la filosofía praxial para la educación musical, también conocida como pragmatismo musical (Elliott, 1995).

La filosofía praxial implica pensar necesariamente en la actividad musical desde la praxis, la que es inseparable de la teoría (Westerlund y Väkevä, 2011) porque el contenido musicológico es esencial para llevar a cabo la práctica musical. Este círculo hermenéutico entre la teoría y la praxis en la didáctica de la música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014) plantea potenciar las competencias musicales desde la legitimización del bagaje cultural personal y social, con el fin de favorecer la formación integral de la persona y no únicamente su desarrollo artístico (Silverman, Davis y Elliott, 2014).

Los resultados obtenidos mediante la regresión lineal múltiple demuestran que el constructo Ejes Fundamentales se enmarcaría bajo la concepción teórica que define el pragmatismo musical porque los tres factores contribuyen en la explicación del constructo (98,5%). Estos resultados demuestran que, en el contexto observado, la didáctica de la música se fundaría en la acción social que postula el pragmatismo musical porque, más allá que Interpretar y Crear se posiciona como la variable explicativa, las otras variables numéricas también aportan significativamente en la explicación del constructo Ejes Fundamentales.

En consecuencia, se valida el constructo Ejes Fundamentales porque existe una alta interrelación entre las variables numéricas EYA, IYC y RYC, contribuyendo las tres variables en la explicación del constructo. Esta validación permite visibilizar que los datos reportados por la muestra observada son consistentes con los fundamentos teóricos de las bases curriculares porque, en primer lugar, la actividad musical se comprendería como acción social y, en segundo lugar, existe coherencia entre la teoría curricular y los elementos simbólicos reportados por la muestra participante.

La consistencia observada se mantiene incluso al distribuir la muestra por conglomerados, tales como el nivel educativo o el tipo de asistencia a la clase de Música en la escuela, ya que no existen diferencias significativas entre los grupos estudiantiles en el eje fundamental Interpretar y Crear. Por lo tanto, este hallazgo ratifica la validación del constructo Ejes Fundamentales porque la relación interpretativa de la didáctica de la música (teoría y praxis) se visibiliza incluso cuando se introducen variables descriptivas del contexto. En todo caso, es conveniente considerar que la muestra participante asiste a escuelas que dependen administrativamente del Municipio de la ciudad, por lo tanto, en futuros estudios es imperioso introducir otras variables descriptivas como el nivel socioeconómico o el tipo de escuela (público y privado) para valorar nuevamente la validación del constructo.

En suma, los resultados obtenidos dan cumplimiento al objetivo de investigación porque sugieren una jerarquización de los ejes fundamentales que establece el currículo escolar para la asignatura de Música.

Considerando que Interpretar y Crear es la variable explicativa del constructo Ejes Fundamentales, se ha creado por un lado la subvariable numérica Interpretar y, por el otro, la subvariable numérica Crear, debido a que las dos acciones implican actividades teóricas y prácticas distintas.

Interpretar se comprende como la expresión musical que busca recrear conscientemente una obra por medio del canto o la ejecución instrumental (Mineduc, 2016), debiéndose focalizar la actividad en la expresión comprensiva y creativa de la persona (Mineduc, 2013). De este modo, la interpretación se concibe como la ejecución musical que hace altamente visible la intencionalidad interpretativa y los progresos técnicos, comprensivos y creativos del estudiante (Fautley, 2010), siendo evidente su vínculo con la acción creativa.

Crear abarca toda aportación original que se manifiesta musicalmente y que rompe con lo establecido y/o conocido (Mineduc, 2016). Para no caer en confusiones, el Mineduc define a la acción creativa como un proceso que comprende diversas actividades como, por ejemplo, imaginar, explorar, revisar, compartir, entre otras (Mineduc, 2013). Estas actividades son consistentes con la literatura de la didáctica de la música ya que hacen referencia a la curiosidad artística y la exploración sonora (Paynter, 1999), a la conceptualización y contextualización de la experiencia estética, a la improvisación, invención y construcción sonoro-musical (Delalande, 2013), entre muchas otras aportaciones didácticas.

Más allá que las dos acciones configuren la variable explicativa Interpretar y Crear, el Mineduc (2013, 2016) reconoce que es la acción Crear la que asume un rol esencial en las bases curriculares porque no solo favorece la imaginación y la curiosidad, sino también incide en la dimensión afectiva, el sentido crítico, el espíritu de autonomía y la autorrealización de los estudiantes. Por lo tanto, la creatividad se asume como la columna vertebral de los ejes fundamentales.

Los resultados obtenidos a través de la correlación bi-variada confirman que las subvariables numéricas Crear e Interpretar responden a acciones que implican actividades teóricas y prácticas distintas ya que se observa una moderada magnitud de asociación entre ellas. No obstante, tanto Interpretar como Crear muestran altas correlaciones significativas con el constructo Ejes Fundamentales. Posteriormente, la regresión lineal múltiple demuestra que Crear e Interpretar contribuyen en la explicación de los constructos Ejes Fundamentales (83%) e Interpretar y Crear (96%). Los resultados dan cuenta que Crear se posiciona como la subvariable predictora en ambos constructos. Por lo tanto, los resultados obtenidos muestran consistencia con los fundamentos teóricos de las bases curriculares porque la acción creativa asume un rol esencial tanto en el constructo Interpretar y Crear como en el constructo Ejes Fundamentales.

En consecuencia, se validan los constructos Crear e Interpretar porque ambos se correlacionan moderadamente entre ellos, pero muestran una alta magnitud de asociación con el constructo Ejes Fundamentales. Además, tanto Crear como Interpretar contribuyen en la explicación de los constructos Ejes Fundamentales e Interpretar y Crear. Por lo tanto, la validación alcanzada permite visibilizar que los datos reportados por la muestra observada son consistentes con los fundamentos teóricos de las bases curriculares porque, primero, Crear asume un rol esencial en el constructo

Ejes Fundamentales tras registrarse como subvariable predictora y, en segundo lugar, existe coherencia entre la teoría curricular y los elementos simbólicos reportados por los sujetos de la muestra.

Sin embargo, se constata en el constructo Crear que existen diferencias sustantivas entre la Educación Primaria y los dos niveles educativos superiores, como también existen diferencias considerables entre los que asisten a clases de música en la escuela en forma optativa y obligatoria. En Interpretar también se observan notorias diferencias entre los mismos grupos, con la distinción que es la Educación Secundaria Alta la que registra diferencias con los niveles educativos inferiores. Estos resultados no solo confirman la segunda hipótesis de investigación, sino también obligan a prestar atención a la distribución de la muestra porque dicha evidencia posee utilidad social.

En el constructo Crear se observa que la actividad musical escolar es preocupante en todos los niveles educativos ya que la muestra tiende a concentrarse en los niveles bajos. No obstante, en la Educación Secundaria Alta la situación es alarmante porque se observa que el nivel bajo de la actividad musical creativa registra más estudiantes que los niveles medios y altos de la misma actividad, lo que da a entender que la mayoría de los sujetos reportan participar en escasas actividades musicales para la potenciación de la creatividad.

En cuanto a la distribución de los sujetos en el constructo Crear, según la asistencia a clases de Música en la escuela, se observa que el conglomerado que aúna a los sujetos que asisten en forma obligatoria reporta una mejor tendencia que el grupo que asiste de manera optativa. Aunque las diferencias entre ambos grupos no son muy claras y evidentes, es posible inferir que asistir a clases de Música por obligación sería mejor que asistir en forma optativa porque el primer grupo concentra a la mitad de los sujetos en los niveles medios, mientras que el segundo conglomerado concentra a la misma cantidad porcentual de sujetos en los niveles bajos y medios. En todo caso, no se puede asumir *de facto* que asistir por obligación es mejor que hacerlo bajo un principio de optatividad porque, en ambos conglomerados, el porcentaje de sujetos que informan participar sistemáticamente en actividades musicales creativas no supera el 16%.

Si bien el constructo Crear se entiende como la columna vertebral de los ejes fundamentales en las bases curriculares para la asignatura de Música, los datos reportados por la muestra dan cuenta que las acciones creativas son escasamente potenciadas en el sistema escolar, siendo muy preocupante que, a mayor nivel educativo, menor potenciación creativa. Con estos resultados, se puede concluir que la situación curricular y didáctica de la creatividad es, a lo menos, dramática en el contexto de estudio ya que no existe relación entre la teoría curricular y la práctica educativa. En concreto, la actividad creativa no está asumiendo un rol protagonista en las situaciones didácticas de aula.

El principio de optatividad artística que prima en los niveles de Educación Secundaria (Poblete, 2010) podría influir en los resultados expuestos, pero no debería considerarse como el factor de mayor relevancia porque, en estricto rigor, todos los participantes del estudio asisten a clases de música en la escuela. Por lo tanto, en futuras investigaciones se debe observar la incidencia de otros factores no considerados en este estudio como el tiempo lectivo para impartir la asignatura (45 a 90 minutos semanales), el proyecto educativo de la escuela, entre otros factores. No obstante, el factor ligado a las competencias pedagógicas para la potenciación creativa debe

asumirse como una materia central a tratar en futuras investigaciones porque, si el profesorado contara con dichas competencias profesionales, los resultados darían cuenta de una potenciación creativa mucho mayor.

En el constructo Interpretar también se observa que la actividad musical escolar es preocupante en todos los niveles educativos, incluso cuando el tamaño de los grupos que categorizan en el grado medio de participación didáctica siempre es mayor a los otros conglomerados. Llama la atención que, al sumar los porcentajes de los grados medios y altos de participación en actividades didácticas ligadas a la interpretación musical, sea la Educación Primaria el nivel educativo que registre la mayor proporción (85%), aunque las diferencias son insignificantes ya que la Educación Secundaria Baja alcanza un 83% y la Educación Secundaria Alta registra un 82%. Este hallazgo da a entender que el principio de optatividad artística que prima en el sistema educativo no es el factor que mayormente influiría en los resultados expuestos, debido a que los registros porcentuales ya señalados son básicamente iguales y, además, todos los sujetos asisten a clases de Música en la escuela.

Al observar en detalle los resultados, se constata que el grupo que asiste por obligación a la clase de Música registra una tendencia favorable, de carácter inverso si se compara con quienes asisten en forma optativa. Al mismo tiempo, se observa una pequeña cantidad de sujetos que reportan participar sistemáticamente en actividades escolares de interpretación musical, ya que en asistencia obligatoria se registra uno de cada cinco sujetos, mientras que bajo el principio de optatividad la razón es uno de seis individuos. Al parecer, nuevamente los resultados sugieren poner atención en las competencias pedagógicas del profesorado.

Las futuras investigaciones no deben focalizarse en la confrontación entre profesores generalistas y especialistas porque dicho análisis solo reduce el debate y, en estricto rigor, no facilita la construcción de medidas de mejora adecuadas a la realidad chilena relacionadas con las competencias profesionales en torno a la creatividad. Por un lado, el profesorado generalista informa dominar los contenidos musicales, pero demanda mayor formación en la gestión de proyectos musicales y en la didáctica de la música (Giráldez y Palacios, 2016). Además, no todo el profesorado generalista recibe formación inicial en didáctica de la música (Angel-Alvarado, 2018). Por otro lado, el profesorado especialista en educación musical ha sido formado como músico en algunas universidades y como pedagogo en otras (Aranda, Carrillo y Casals, 2017; Poblete, 2017), lo que también podría tener implicancias en las competencias didácticas.

Según la Didáctica Filosófica de la Música (Georgii-Hemming y Lilliedahl, 2014), la didáctica se comprende como un concepto que posee dos dimensiones que interactúan en forma sistemática y permanente. La primera dimensión implica un carácter teórico que comprende la planificación, los contenidos musicológicos, los criterios de evaluación, etc. La otra dimensión se centra en la actividad práctica que conlleva la interacción docente-estudiante.

Los resultados reportados por este estudio no indagan en profundidad la dimensión teórica de la didáctica, pero sí logran aportar información valiosa que permite visibilizar las debilidades formativas de los estudiantes, las que podrían estar directamente relacionadas con la didáctica praxial que ejerce el profesorado, ya sea de orden generalista o especialista. Por lo tanto, los resultados obtenidos permiten sugerir que las investigaciones referidas a la formación inicial y continua del magisterio, como también los planes de mejora que establezcan las diversas instituciones

del contexto de estudio, se deberían orientar hacia la potenciación competencial en didáctica de la música del profesorado.

Otro de los factores que inciden fuertemente en el desempeño didáctico del profesorado de música se relaciona con la infraestructura escolar para la asignatura. Desafortunadamente, existe evidencia en el contexto observado referida a la negativa representación social que han construido los estudiantes sobre la infraestructura escolar y los recursos educativos para la asignatura de Música (Angel-Alvarado y Lira-Cerda, 2017). Por lo tanto, se asume que es imposible ejercer una didáctica adecuada si no se cuenta con la implementación mínima para desempeñar la tarea pedagógica.

En síntesis, no se estarían potenciando las competencias que plantea la teoría curricular por factores vinculados a las competencias didácticas del profesorado y a las carencias infraestructurales de las escuelas. Por lo tanto, se concluye que, si bien existe consistencia teórica entre las bases curriculares para la asignatura de Música y los datos reportados por la muestra; es imperioso que el sistema educativo implemente innovaciones que apunten hacia el perfeccionamiento pedagógico y el mejoramiento infraestructural para que los ejes fundamentales se valoren tanto en la teoría curricular como en la práctica educativa.

5. Referencias bibliográficas

- Angel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesorado generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 87-102. doi:10.4995/redu.2018.7038
- Angel-Alvarado, R. y Lira-Cerda, J. P. (2017). Instalaciones y recursos educativos para la educación musical según la representación social de los estudiantes chilenos. *Revista Electrónica de LEEME*, (20), 19-31. doi:10.7203/LEEME.40.10412
- Angel-Alvarado, R., Wilhelmi, M. R. y Belletich, O. (2018). *Holistic Architecture for Music Education: A proposal for empirical research in educational situations*. Paper presented at 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18), Valencia. doi:10.4995/HEAd18.2018.8079
- Aranda, R., Carrillo, C. y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: Dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates*, (18), 248-278.
- Davenport, E. C., Davison, M., Liou, P. y Love, Q. (2015). Reliability, dimensionality, and internal consistency as defined by Cronbach: Distinct albeit related concepts. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 4-9. doi:10.1111/emip.12095
- Delalande, F. (2013). *Las conductas musicales*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Durán, G. y Kremerman, M. (2015). *Los verdaderos sueldos en Chile: Panorama actual del valor del trabajo usando la encuesta NESI*. Santiago de Chile: Fundación Sol.
- Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of Music Education*. Nueva York, NY: Oxford University Press.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford: Oxford University. Press.
- Georgii-Hemming, E. y Lilliedahl, J. (2014). Why “what” on the content dimensions of music didactics. *Philosophy of Music Education Review*, 22(2), 132-155. doi:10.2979/philmusieducrevi.22.2.132
- Giráldez, A. y Palacios, A. (2016). *Demandas formativas sobre la Educación Artística en Iberoamérica*. Valencia: Universidad Internacional de Valencia.

- Hair, J., Wolfinbarger, M., Money, A. H., Samouel, P. y Page, M. J. (2015). *Essentials of bussiness research methods*. Nueva York, NY: Routledge.
- Healey, J. F. (2015). *Statistics: A tool for social research*. Stamford, CT: Cengage learning.
- Hermida, R., Luchman, J., Nicolaidis, V. y Wilcox, C. (2015). The issue of statistical power for overall model fit in evaluating structural equation models. *Computational Methods in Social Sciences*, 3(1), 25-42.
- Lévy, J. y Varela, J. (2006). *Modelización con estructuras de covarianza en Ciencias Sociales: Temas esenciales, avanzados y aportaciones especiales*. La Coruña: Netbiblo.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases curriculares: Educación básica*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_15.pdf
- Ministerio de Educación (2016). *Bases curriculares 7º básico a 2º medio*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación. Recuperado de http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-36153_recurso_1.pdf
- Murillo, F., & Martínez-Garrido, C. (2012). *Análisis de datos cuantitativos con SPSS en investigación socioeducativa*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Newton, P. E. y Shaw, S. D. (2014). *Validity in educational & psychological assessment*. Londres: SAGE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002207/220782s.pdf>
- Paynter, J. (1999). *Sonido y estructura*. Madrid: Akal.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: Continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12-35. doi:10.4067/S0716-27902010000200004
- Poblete, C. (2017). Formación docente en música en Chile: Una aproximación histórica desde tres universidades. *Educação e Contemporaneidade*, 26(48), 97-109.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Silverman, M., Davis, S. & Elliott, D. J. (2014). Praxial music education: A critical analysis of critical commentaries. *International Journal of Music Education*, 32(1), 53-69. doi:10.1177/0255761413488709
- Slaney, K. (2017). *Validating psychological constructs: Historical, philosophical, and practical dimensions*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Utts, J. M. y Heckard, R. F. (2015). *Mind on statistics*. Stamford, CT: Cengage Learning.
- Westerlund, H. y Väkevä, L. (2011). Who needs theory anyway? The relationship between theory and practice of music education in a philosophical outlook. *British Journal of Music Education*, 28(1), 37-49. doi:10.1017/S0265051710000409