

## Reforma educativa en Québec: opiniones de un grupo de maestras de música

### Educational Reform in Québec: opinions from selected music teachers

---

Mercè Vilar i Monmany\*  
María Teresa Moreno Sala\*\*  
Louise Mathieu\*\*

\*Facultat de Ciències de l'Educació  
Universitat Autònoma de Barcelona  
Campus UAB. 08193 – Bellaterra (España)  
[merce.vilar@uab.cat](mailto:merce.vilar@uab.cat)

\*\*Faculté de Musique  
Université Laval  
Pavillon Louis-Jacques-Casault.  
Québec (Québec) G1K7P4 (Canada)  
[maite.moreno@mus.ulaval.ca](mailto:maite.moreno@mus.ulaval.ca)  
[louise.mathieu@mus.ulaval.ca](mailto:louise.mathieu@mus.ulaval.ca)

Recibido: julio, 2008. Aceptado después de evaluación favorable: noviembre, 2008

---

#### Resumen

*El objetivo del estudio que aquí se presenta fue realizar un análisis preliminar de cómo el profesorado de música estaba viviendo la implantación de la Reforma educativa en Québec y de cómo ésta había incidido en su práctica docente. Para ello se realizaron entrevistas con siete profesoras seleccionadas mediante un muestreo intencional. En general, surgió como temática principal la percepción del cambio fundamental de los roles del alumno y del profesor. Se señalaron también los cambios surgidos en el modelo pedagógico, basado en el desarrollo de competencias tanto disciplinares como transversales. Las principales dificultades encontradas se refirieron sobre todo a aspectos estructurales y organizativos como la evaluación, las pocas horas semanales atribuidas a la enseñanza de la música, y la carga lectiva semanal del profesorado.*

**Palabras clave:** Currículo Educación Primaria, Maestros de Educación Musical, Educación Musical.

#### Abstract

*The purpose of this study was to analyze how school music teachers perceived the Québec reform in education and how it influenced their educational practice in the classroom. Interviews were conducted with a purposeful sample of seven teachers. The most important emergent theme was the perception of a fundamental change of teacher and student roles. It was also pointed out that the reform proposes a new pedagogical model based on the development of disciplinary and transversal competencies. The main difficulties for teachers were related to the structural and organizational aspects of evaluation, the lack of time dedicated to music teaching and the teaching load per week.*

**Keywords:** elementary school curriculum, music teachers, music education.

---

## 1. Introducción

El sistema educativo de la provincia de Québec (Canadá) está inmerso, desde hace cerca de una década, en un proceso de profunda transformación que se conoce con el nombre de "La Réforme". Durante el curso 1999-2000 se inició la implantación de nuevas directrices educativas en Preescolar y en el 1er. ciclo de Primaria. A lo largo de los cursos siguientes se avanzó en orden, un curso por año, con el fin de completar la Secundaria para 2009 y, con ello, finalizar el proceso.

Las líneas maestras de la reforma del sistema, la organización de los ámbitos de formación, la concreción de los saberes fundamentales y la definición de las de las competencias, se publicaron en la declaración de política educativa de 1997 y se concretaron en su versión definitiva en el "Programa de formación de la escuela quebequense" (Ministerio de Educación<sup>1</sup>, 2001). Los principios pedagógicos fundamentales que se adoptaron en ella tienen sus raíces en el enfoque socio-constructivista desarrollado por autores como Perrenoud (1997) y Jonnaert (2002). Basándose en la teoría de Vygotski, los aprendizajes se consideran procesos personales de construcción de conocimientos inseparables de los contextos en los que se producen.

A pesar de su reciente implantación, diversos autores se han ocupado de analizar las causas y la fundamentación de los componentes esenciales de la Reforma. Entusiastas y detractores han expuesto regularmente sus opiniones en diversos medios de divulgación. La controversia se ha evidenciado desde los primeros pasos de la Reforma y aún hoy, a punto de completarse su implantación, el Ministerio de Educación se ve en la necesidad de difundir mensajes de confianza para asegurar el éxito del proceso.

Aparte de los documentos ministeriales y de las publicaciones orientadas a los maestros, en la fecha de realización de esta investigación no se disponía de estudios publicados sobre el impacto de la aplicación. Cabe esperar, no obstante, que éstos irán apareciendo a medida que se tenga más perspectiva sobre el proceso. Recientemente (2007), un estudio sobre la renovación pedagógica ha sido emprendido por M. Mellouki y un equipo de investigadores; su finalización está prevista para el año 2011 y se plantea entre sus objetivos principales estudiar cómo se define la Reforma a nivel oficial y cómo se percibe por parte de los docentes de Primaria y Secundaria.

La mayor parte de las publicaciones consultadas se concentran en la explicación y la divulgación de los fundamentos de la Reforma; otras difunden el contenido de la transformación; finalmente otras publicaciones están dedicadas a cuestiones relacionadas con el proceso de aplicación. Se destacan entre ellas los trabajos de Henchey (1999) y de Smith et al. (1999), que describen los antecedentes de la misma y sus planteamientos básicos.

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Para algunos autores, el planteamiento pedagógico basado en el desarrollo de las competencias del alumnado es la clave para asegurar el éxito de la educación: "Trabajando por competencias, se acrecienta el sentido de los saberes escolares, porque se conectan con las prácticas sociales y la vida" (Perrenoud, 1999: 20). Según este autor, esto no implica relegar a un segundo plano las disciplinas escolares ni los saberes específicos, sino transformarlos en recursos al servicio de una competencia, la cual *se pone en práctica* en situaciones complejas.

Desde esta concepción educativa, el profesor ve modificada su función y debe "aventurarse en un terreno donde se vuelve más formador que enseñante, más gestor de situaciones que transmisor de conceptos" (Perrenoud, 1999: 18). Esta perspectiva, añade el autor, "puede asustar, porque todos los docentes no tienen de inmediato los medios para formar en las competencias, suponiendo que lo deseen [...] El reto —continúa más adelante— es que los docentes vayan progresivamente en este sentido, sin desmovilizarse, sin fijarse un listón demasiado alto [...] La forma más segura de matar una reforma es quererlo *todo*, de inmediato" (Perrenoud, 1999: 18).

Desde el inicio de su implantación, se han alzado también voces muy significativas en contra de los principios preconizados por la Reforma. Entre los autores quebecuenses críticos encontramos las opiniones de Boutin y Julien (2000), que resaltan las contradicciones del nuevo programa argumentando que la excesiva atomización de las competencias y de los contenidos de aprendizaje que lo configuran no es compatible con el concepto de socio-constructivismo. Otras voces como la de Gauthier et al. (2005) cuestionan la eficacia de los métodos de enseñanza basados en los principios del constructivismo frente a los métodos, a su parecer probablemente más eficaces, fundados en la enseñanza explícita.

En el campo de la educación musical, muy pocos trabajos se habían publicado en el momento en que se realizó la investigación. Cabe citar la aportación de Simard y Vaillancourt (2002), quienes realizaron un estudio comparativo entre el nuevo programa y el de 1981, y el trabajo de Mathieu et al. (en prensa), realizado en mayo de 2005, en el que se analiza el lugar que ocupa la música en el nuevo marco curricular.

Durante la primavera de 2005, un equipo de tres investigadoras nos propusimos llevar a término una investigación acerca de las consecuencias de la implantación de dicha Reforma en el ámbito de la educación musical en la escuela primaria<sup>2</sup>. Durante aquel curso se completaba la implantación de la Reforma en Primaria, por lo que se consideró que era un momento idóneo para tratar de conocer las opiniones del profesorado especialista en educación musical. La investigación, aunque limitada en tiempo y en recursos, produjo resultados sugerentes que nos acercaron al pensamiento de un pequeño grupo de maestras. Sus reflexiones se centraron en torno a los pilares fundamentales de la Reforma educativa y los problemas surgidos de su aplicación en los centros educativos. A continuación, presentamos una breve descripción de los puntos clave de la Reforma, con el objetivo de facilitar al lector la comprensión del contexto<sup>3</sup>.

2 El trabajo contó con una subvención de la Oficina para el desarrollo de la Investigación en Ciencias Humanas (*Université Laval-BDR*).

3 Esta información puede completarse ampliamente en la página web del Ministerio de Educación de Quebec (*Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* : <http://www.mels.gouv.qc.ca/>).

## 2. Los puntos básicos de la Reforma

La brevedad de este artículo nos obliga a reducir la presentación de los puntos básicos de la Reforma. Por este motivo nos centraremos en las cuestiones más esenciales, especialmente en aquellas que aparecieron como más significativas en los resultados de la investigación.

Centrado en el potencial del alumno como principal actor de la construcción de su propio aprendizaje, el enfoque pedagógico preconiza la adquisición de competencias disciplinares y transversales, cuyo desarrollo se debe producir en contextos significativos para el alumno. De acuerdo con este planteamiento, el alumno pasa a ser el protagonista del proceso de aprendizaje, mientras que el profesor es quien conduce y orienta dicho proceso. El desarrollo de las competencias del alumnado es la clave para comprender el significado de la transformación emprendida. El concepto de competencia que inspira los programas de la Reforma es el siguiente: “un saber-hacer fundamentado en la movilización y el uso eficaces de un conjunto de recursos” (Gouvernement du Québec, 2001: 5).

Los documentos ministeriales también hacen un énfasis particular en el hecho de que la dimensión cultural de los aprendizajes debe sobrepasar el ámbito estricto de las materias más directamente relacionadas con ésta, y debe impregnar todos los ámbitos de formación. En este sentido, la cultura se considera “un conjunto de cosas creadas por el ser humano como respuesta a sus necesidades, intereses, preguntas, problemas y como relación del propio individuo consigo mismo, con los demás, con el mundo” (Gouvernement du Québec, 2003: 3).

En la Etapa Primaria, los aprendizajes que conforman el currículo básico están organizados en cinco ámbitos<sup>4</sup>: Lenguas; Tecnología, ciencias y matemáticas; Universo social; Artes y Desarrollo personal. En el ámbito de las artes se han incluido cuatro áreas: música, artes plásticas, danza y dramatización, para cada una de las cuales se han definido las competencias disciplinares.

El programa también incluye un conjunto de grandes cuestiones, los ámbitos generales de formación<sup>5</sup>, que buscan propiciar el acercamiento entre los ámbitos disciplinares y temas cruciales de la sociedad contemporánea con la finalidad de dar a los aprendizajes una perspectiva más anclada en la realidad. Los temas propuestos —Salud y Bienestar, Orientación e Iniciativa, Medio Ambiente y Consumo, Medios de Comunicación y Vivir Juntos y Ciudadanía— deben constituir los contextos de aprendizaje en los cuales el desarrollo de las competencias de todas las disciplinas y de las competencias transversales adquiera su significado. Dichos temas deben facilitar, además, la continuidad a lo largo de toda la escolarización básica, desde la etapa preescolar hasta la secundaria (Gouvernement du Québec, 2001: 41-50).

Las competencias transversales son los instrumentos que facilitan al alumno la comprensión del mundo; su desarrollo debe potenciarse desde todos los ámbitos y desde todas

<sup>4</sup> *Les domaines d'apprentissage.*

<sup>5</sup> *Les domaines généraux de formation.*

las actividades formativas. Se han definido nueve tipos de competencias transversales en torno a cuatro ejes fundamentales: de tipo intelectual (resolver problemas, procesar la información, ejercitar el pensamiento creativo y el enjuiciamiento crítico); de tipo metodológico (dotarse de métodos de trabajo eficaces, utilizar correctamente las TIC); de tipo personal y social (estructurar la propia identidad, cooperar) y un tipo relacionado con la comunicación (aprender a comunicarse con eficacia) (Gouvernement du Québec, 2001: 11-39).

## 2.1. El área de música y las competencias disciplinares

La educación musical aparece reconocida en el currículum escolar de Québec desde 1948. La publicación de Simard y Pier-Vaillancourt (2002) aporta una interesante síntesis del proceso progresivo de consolidación del área en el sistema escolar obligatorio. Estos autores destacan que en los programas de 1948 se dieron pocas indicaciones en cuanto a los contenidos conceptuales y los procesos pedagógicos recomendados, aunque la música y el dibujo ya se destacaban como materias esenciales para el desarrollo del ser humano. Los programas de 1958 confirmaron el deseo de integrar las artes en la escuela: "cualquier formación, para ser completa, debe comportar una sólida iniciación en las disciplinas artísticas" (2002: 165). Pero no fue hasta la reforma de 1981 cuando se incluyeron con detalle dichas disciplinas en los programas, vigentes hasta la implantación de la Reforma.

Su enfoque era claramente disciplinar y de base conductista. Cada disciplina se estructuraba en función de objetivos basados en comportamientos observables y se orientaba al profesorado acerca de contenidos y orientaciones metodológicas precisas, aunque algo rígidas en opinión de los autores referenciados. En el campo de la educación musical, se ponía el acento sobre el crecimiento personal del alumno, la intuición, el fomento de la sensibilidad y la emoción y el poder creador del alumno. Se distinguían tres conjuntos de conocimientos a adquirir por parte del alumno, relacionados con los objetivos de la educación artística: "percibir", que implica la reacción del alumno; "hacer", que promueve la realización, y "reflexionar", que conduce a la acción.

En los nuevos programas, de base socio-constructivista, el arte es concebido como "una forma de inteligencia que nos ayuda a construir el significado de las cosas y a comprenderlo, y que permite una forma de relación de uno mismo con el mundo"<sup>6</sup> (Simard y Pier-Vaillancourt, 2002: 170). El enfoque aporta más capacidad de decisión al educador y facilita la organización de tareas más ricas y complejas en todo el ámbito artístico en general y en la música en particular. Se observa con claridad la voluntad de impregnar de unidad y coherencia todas las artes. En el plano intradisciplinar, todas ellas están estructuradas en torno a las mismas competencias<sup>7</sup>. En el plano interdisciplinar, cada una de ellas constituye un eslabón más para la consecución del objetivo general común, que consiste en la utilización de los lenguajes artísticos para crear, interpretar, apreciar y reflexionar y para facilitar al alumno el conocimiento de sí mismo, su relación con los demás, la manera en que se comunica e interactúa con el entorno y el contacto con la vida cultural (Simard y Pier-Vaillancourt, 2002:

6 "L'art est davantage conçu comme une forme d'intelligence, comme un mode de connaissance qui nous permet de construire la signification des choses et de la communiquer, de comprendre et d'interpréter son rapport avec le monde".

7 El artículo citado hace referencia a cuatro competencias, aunque en el programa definitivo quedaron reducidas a tres.

169). En el plano transdisciplinar, se tiende a organizar las actividades en ámbitos integradores de los distintos aprendizajes (Simard y Pier-Vaillancourt, 2002: 175).

El currículum de música, una de las cuatro áreas del ámbito de las Artes, se articula en torno a tres competencias disciplinares específicas, complementarias e interdependientes, comunes a las otras tres áreas: la invención, la apreciación y la interpretación. La concreción de las actividades de música en torno a estas competencias representa un cambio significativo con respecto a las prácticas docentes más generalizadas en educación musical, tradicionalmente más orientadas a la interpretación. Aunque, como hemos expuesto, en el programa de 1981 la práctica de la percepción y de la creación estaba entre los objetivos que se debían trabajar, la realidad de los centros educativos mostraba una tendencia muy generalizada a la práctica interpretativa.

Las tres competencias disciplinares del ámbito de la Música son definidas, en síntesis, como se expone a continuación:

La *invención* de piezas musicales, vocales o instrumentales debe permitir al alumno expresar su personalidad, sus vivencias y debe empujarlo a explorar las posibilidades que le ofrecen los múltiples medios sonoros que tiene a su alrededor (Gouvernement du Québec, 2001: 240).

La *interpretación* de obras musicales debe permitir la expresión y la comunicación de ideas, de emociones o de sensaciones mediante el uso del lenguaje propio de la disciplina. Ya sea individualmente o en grupo, por medio de la voz, de instrumentos u otros medios sonoros, el alumno deberá conocer un repertorio diverso y reflexionar sobre su experiencia, sobre lo que ha aprendido y cómo lo ha aprendido (Gouvernement du Québec, 2001: 242).

La *apreciación*<sup>8</sup> de obras musicales, las que han creado otros o las de creación propia, debe despertar la sensibilidad a las reacciones emocionales y estéticas y estimular a la vez a emitir un juicio crítico sobre la música. Aunque se trata fundamentalmente de ejercitar la escucha, también se debe potenciar el discurso y la reflexión sobre lo escuchado, aprendiendo al mismo tiempo a situar la música en su contexto sociocultural (Gouvernement du Québec, 2001: 244).

### 3. Desarrollo de la investigación

#### 3.1. Planteamiento inicial y objetivos

El punto de partida de nuestro estudio fue tratar de conocer cómo el profesorado de música estaba viviendo la implantación de la Reforma y cómo ésta había incidido en su práctica docente. El primer objetivo fue abordar el pensamiento del profesorado acerca de la Reforma y

8 Hemos traducido literalmente la terminología francesa utilizada en las publicaciones oficiales de los programas de música. Por ello hemos utilizado el término "percepción" cuando nos hemos referido a los programas de 1981, mientras que hemos optado por el término "apreciación" cuando hacemos referencia a los programas publicados en 2001.

de sus elementos esenciales. El segundo objetivo fue conocer su opinión sobre los aspectos de la enseñanza de la música que la Reforma había modificado, y los logros y dificultades que habían surgido a lo largo de los primeros años de aplicación. Finalmente, se investigó la percepción del profesorado acerca de la formación recibida para abordar la renovación pedagógica, si bien los datos y los resultados de este apartado no se incluyen en el presente artículo.

Para la consecución de dichos objetivos se descartó, desde un primer momento, la realización de cuestionarios o encuestas a una amplia muestra, por lo que se decidió escoger el método de realización de entrevistas personales como medio para la recogida de datos. Se consideró que a través de este método, aunque el grupo estudiado sería necesariamente muy limitado, se profundizaría en el pensamiento del profesorado por la proximidad derivada del encuentro entre entrevistador y entrevistado, con lo que podría recogerse la expresión de opiniones, ideas, inquietudes o problemas con el máximo de matices e interpretaciones personales.

### 3.2. Selección de los casos

La selección del grupo de docentes para realizar las entrevistas se llevó a cabo a partir de criterios establecidos por el equipo de investigadoras. Puesto que los objetivos no pretendían obtener unos resultados generalizables, la selección de los casos tuvo en cuenta, en gran medida, la accesibilidad para realizar la entrevista, aunque se procuró que al mismo tiempo reunieran algunas características por las que su aportación pudiera ser particularmente interesante. Como apunta Stenhouse (1988: 50), muchos estudios de caso se escogen por el interés y la posibilidad de tener acceso a él, aunque “cada caso estudiado se añade al conjunto de casos, e idealmente su selección debe hacerse teniendo en cuenta su relación con el grupo de casos escogidos”.<sup>9</sup>

Así pues, se establecieron criterios que permitieron escoger siete casos (*muestreo intencional*, en Goetz y LeCompte, 1988: 93) a partir de dos tipos de parámetros: unos de tipo personal y otros de tipo contextual. En relación con los primeros, se escogieron docentes con diferentes niveles de experiencia profesional, si bien se determinó que todos ellos hubieran ejercido durante algún tiempo en el marco del currículum anterior (un mínimo de diez años en total) para poder contrastar en qué medida la Reforma estaba significando un cambio en su práctica docente. Asimismo, se buscaron dos personas implicadas en la implantación de la Reforma con otras responsabilidades además de la docencia: una como formadora y otra como representante sindical. En cuanto a los parámetros contextuales, el criterio básico se estableció en relación con el centro educativo. Se escogieron centros de la región *Capitale-Nationale*, en función de su adscripción a diferentes Comisiones Escolares<sup>10</sup> de la zona. Los centros seleccionados pertenecían a cuatro de las cinco comisiones francófonas y uno de ellos estaba implantado en un medio sociocultural desfavorecido. Se descartó la inclusión de un centro anglófono por su baja presencia en la región de Québec/capital (según datos del Gouvernement

9 “Each case studied adds to the collection of cases, and ideally the choice of case should be made bearing in mind its relation to the corpus of cases available”.

10 Las comisiones escolares son las instituciones que gobiernan agrupaciones de centros escolares públicos, de forma local y descentralizada.

du Québec, 2005, en dicha zona un 96,3% del alumnado está escolarizado en centros francófonos, frente a un 3,6% en centros anglófonos); tampoco se escogió ningún centro privado, por representar únicamente el 7,3% de centros de Primaria de toda la provincia.

### 3.3. Las entrevistas

Las entrevistas se llevaron a cabo entre abril y mayo de 2005. Se optó por un modelo semi-estructurado con el fin de facilitar a la persona entrevistada la expresión de puntos de vista y opiniones de forma más libre, y al mismo tiempo permitir a la entrevistadora profundizar o incluir aquellos aspectos no previstos inicialmente que emergieran a largo de la conversación.

El guión previo constaba de tres grandes apartados, uno acerca del concepto de la Reforma, el segundo acerca de su puesta en práctica y el tercero de la formación recibida. Dicho guión no se presentó con antelación, si bien todas las participantes fueron informadas — mediante una llamada telefónica— de los objetivos de la investigación y de las intenciones de la entrevista.

En función de los objetivos se abordaron cada uno de los apartados, aunque sin un orden preestablecido. Cada entrevista se inició siempre con la misma pregunta: “¿Qué es, para usted, la Reforma?”. Después de la primera respuesta, cada conversación se encauzó mediante preguntas de tal forma que se pudiera conocer el concepto personal que la entrevistada tenía sobre la Reforma y sus componentes esenciales, y recoger su opinión sobre los problemas generados por su aplicación tanto en la escuela como en el aula de música.

Asimismo, se formularon preguntas acerca de la formación recibida para abordar la renovación pedagógica, aunque, como se dijo anteriormente, los datos obtenidos acerca de este tema no se han analizado en este trabajo.

### 3.4. Análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento previo. Posteriormente, se procedió a su transcripción literal. El texto resultante fue un extenso documento de alrededor de 90 páginas, cuyo análisis se realizó mediante el programa NVivo 2.0.

Las categorías de análisis no se establecieron de antemano, sino que fueron delimitándose progresivamente a partir de las lecturas sucesivas de los textos obtenidos. El árbol de categorías resultante se estructuró en dos bloques: en el primero (ver Tabla 1), se incluyeron los segmentos de textos que se referían a las explicaciones que realizaron las maestras con respecto de los principios de la Reforma y a su percepción acerca de sus componentes esenciales.

Tabla 1. Categorías de análisis del apartado "Concepto de la Reforma y de sus componentes esenciales"	
1. El marco teórico	Objetivos
2. El modelo pedagógico	La dimensión cultural
	Competencias disciplinares
	Interpretar
	Crear
	Apreciar
	Interrelación de las competencias
	Competencias transversales
	Ámbitos generales de formación
	La evaluación
	Nuevo enfoque
	¿Por qué se evalúa?
	¿Qué se evalúa?
	¿Cómo se evalúa?

En el segundo bloque (ver Tabla 2) se agruparon los aspectos directamente relacionados con la puesta en práctica de las nuevas orientaciones pedagógicas, desde su perspectiva como docentes implicadas en el proceso de transformación.

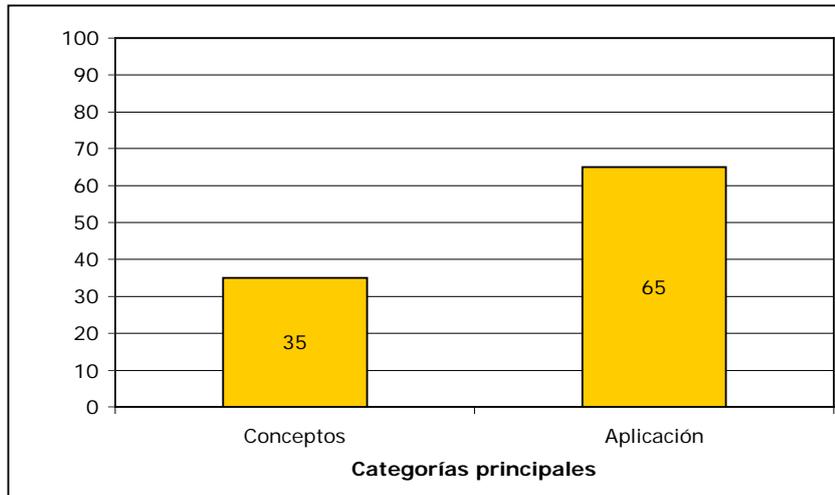
Tabla 2 Categorías de análisis del apartado "Cuestiones relativas a la aplicación"	
3. Percepción del cambio	Entre los generalistas
	Entre los especialistas
	Lo que no cambia
	Lo que cambia
4. El alumnado	El rol del alumno
	Estrategias de aprendizaje
	Trabajo en equipo
	Conocimientos previos
5. El profesorado	El rol del profesor
	El equipo docente
	Proyectos interdisciplinares
	La colaboración entre iguales
6. Problemas más relevantes	El número de alumnos
	La integración de alumnado con necesidades educativas especiales
	El tiempo
	La carga de trabajo
	La evaluación

#### 4. Resultados

En el conjunto de los textos correspondientes a las siete entrevistas, se codificaron un total de 342 segmentos de texto. Para la presentación de ejemplos de dichos textos, cada segmento seleccionado aparecerá codificado mediante la letra E y un número (de 1 a 7), como referencia de la entrevista, seguidos del número de página del documento que contiene los textos completos.

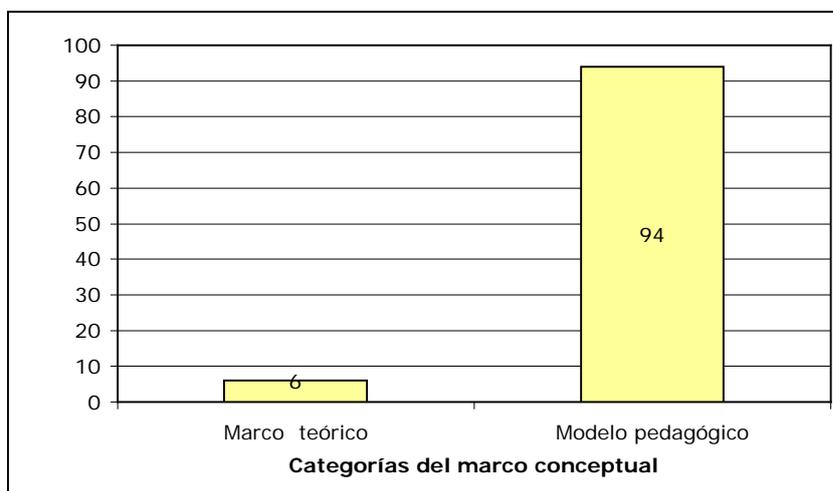
Como refleja el gráfico 1, se observó un claro predominio de los fragmentos referidos a la aplicación de la Reforma, frente a los que se consideraron como exposición de conceptos en torno del modelo pedagógico. A modo de apreciación general, puede afirmarse que las opiniones y experiencias más próximas al trabajo cotidiano se relataban con más frecuencia y más extensamente, a la vez que de una forma más vivencial y directa, mientras que en la mayoría de entrevistas se detectaron dificultades para expresar los conceptos y los componentes esenciales de la Reforma.

**Gráfico 1.** Porcentaje de segmentos de texto referidos a las dos categorías principales



##### 4.1. Acerca de los conceptos

Los segmentos de texto categorizados en relación con los componentes del marco conceptual se ordenaron en torno a dos temáticas, según la distribución que se refleja en el Gráfico 2.

**Gráfico 2.** Porcentaje de textos referidos al marco conceptual de la Reforma

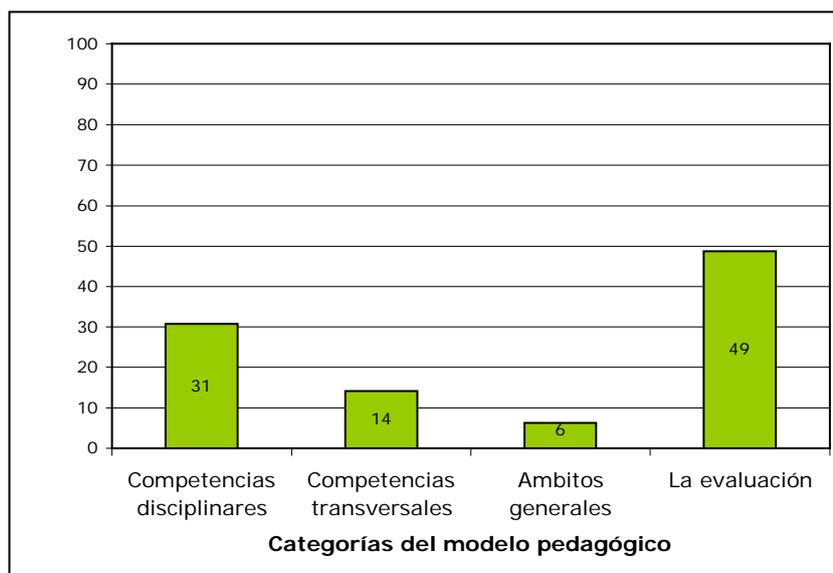
#### 4.1.1. El marco teórico

Se apreció una clara dificultad a la hora de explicitar las bases teóricas que sustentan la Reforma y sólo se vincularon 15 respuestas a este apartado. A pesar de que la pregunta inicial (¿Qué es para Ud. la Reforma?) era muy directa, las maestras trataron en muy pocas ocasiones de definir la Reforma y una respuesta como la siguiente, clara y sintética, fue la excepción: “la Reforma, el gran cambio, consiste en pasar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje” (E5: 5)<sup>11</sup>. Pocas maestras se refirieron a los objetivos de la Reforma, aunque se coincidió en la opinión de que pretendía dar respuesta a los problemas del sistema educativo y a revalorizar la dimensión cultural de los aprendizajes.

#### 4.1.2. El modelo pedagógico

En todas las entrevistas, la pregunta inicial derivó muy rápidamente hacia la explicitación de los componentes más característicos del modelo pedagógico. De alguna manera, se encontraba en ellos la manera más simple de explicar en qué consistía la Reforma. Se encontraron referencias a cuatro aspectos: a las competencias disciplinares del ámbito de la música, a las competencias transversales, a los ámbitos generales de formación y a la evaluación, aunque como puede apreciarse en el Gráfico 3, en proporciones muy desiguales.

<sup>11</sup> “La Réforme, le gros changement, c'est de passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage” (E5: 5).

**Gráfico 3.** Porcentaje de textos referidos a los componentes del modelo pedagógico

#### 4.1.3. Competencias disciplinares

El desarrollo de las competencias del alumnado fue considerado como uno de los puntos clave del nuevo enfoque pedagógico y, de éstas, las competencias disciplinares fueron las más frecuentemente citadas: “Antes nos limitábamos a los objetivos, y había muchos objetivos, ahora [...] está reagrupado en tres competencias [...]” (E3: 11)<sup>12</sup>.

Las tres competencias —*Interpretar*, *Apreciar*, *Crear*— se explicaron y ejemplificaron en todas las entrevistas. Se destacó la innovación que había representado la incorporación de las competencias *Crear* y *Apreciar* (escuchar) con respecto a *Interpretar*, competencia más generalizada hasta entonces en las clases de música:

*Interpretar*, la trabajábamos mucho [...] *Inventar*, yo la trabajaba menos [...] Es *Apreciar* [la] que trabajaba menos (E2: 16)<sup>13</sup>. Nosotros estábamos muy centrados en la interpretación. Queremos producir espectáculos [...] así que nos vamos a concentrar mucho en la interpretación (E5: 45)<sup>14</sup>.

*Crear* fue la competencia que en más ocasiones se citó (con la excepción de una entrevista) y emergió la opinión de que era la que había significado un cambio más importante para la práctica docente: “El gran cambio, es que hacemos mucha creación” (E3: 17)<sup>15</sup>,

12 “Avant on s’en tenait [aux] objectifs, il y en avait beaucoup d’objectifs, là [...] c’est regroupé en trois compétences [...]” (E3: 11).

13 “*Interpréter*, on la travaillait beaucoup [...] *Inventer*, je la travaillais moins [...] C’est *Apprécier* que je travaillais moins” (E2: 16).

14 “Nous autres, on était très portés sur l’interprétation. On veut produire des spectacles [...] alors, on va beaucoup axer sur l’interprétation” (E5: 45).

15 “Le gros changement, c’est qu’on fait beaucoup de création” (E3: 17).

opinaba una maestra. No obstante, junto a esta constatación, se manifestaba que dicha práctica no estaba exenta de dificultades: “[...] el proceso de creación, todavía estoy en los tanteos. Hago experiencias, pero no me siento todavía muy cómoda. Creo que algunos de mis compañeros se sienten igual que yo. Estamos todavía experimentando” (E3: 30)<sup>16</sup>.

En cuanto a la apreciación, se explicaba tanto desde el punto de vista de la escucha de obras musicales como a partir del hecho de hablar acerca de lo escuchado, siguiendo las orientaciones del programa: “*Apreciar*, es trabajar [...] la audición, [...] lo que piensan... [...] escuchando la música” (E2: 16)<sup>17</sup>. “Entonces, identificar los elementos musicales y hablar luego de lo que sienten, eso también es *Apreciar*” (E3: 401)<sup>18</sup>.

Asimismo, se destacó la importancia del trabajo interrelacionado entre las tres competencias, no de un modo concreto sino recurriendo a ejemplos para ilustrar su interdependencia:

Con *Inventar* hay a menudo *Apreciar*, con *Interpretar* yo hago también *Apreciar* (E7: 97)<sup>19</sup>.

Les hago inventar una sonorización en torno [al tema de] un pájaro [...], después, les hago escuchar «El pájaro de fuego» de Stravinsky. Luego, [tengo que] llevarlos a conectar esas dos cosas. Pienso que [antes] no estaba muy presente esa conexión” (E5: 57)<sup>20</sup>.

#### 4.1.4. Competencias transversales

Las maestras dieron pocas respuestas respecto a este componente del modelo (ver Gráfico 3). No hubo ninguna referencia en E2 y en un caso (E3: 60-62) se afirmó rotundamente que no las incorporaba en su práctica. Una maestra, además, manifestó que este concepto (junto con los ámbitos generales de formación) no había sido bien asimilado por el profesorado: “La gente piensa que trabaja las competencias transversales, los ámbitos generales de formación, pero, de hecho, los relegan (E5: 61)<sup>21</sup>.

Por otra parte, en dos entrevistas se justificó la poca incidencia de las competencias transversales en la praxis del profesorado especialista, fundamentalmente por las dificultades para trabajar en equipo con los maestros generalistas: “[...] cuando hay cosas específicas con respecto a las competencias transversales, podemos comunicarlo a la profesora, pero en la mayor parte de los casos, es muy raro que eso ocurra” (E7: 121)<sup>22</sup>.

16 “[...] la démarche de création, ça je suis encore en tâtonnements, là. Je fais des expériences, je ne me sens pas encore très à l’aise. Je pense qu’il y a plusieurs de mes collègues qui se sentent un peu comme moi. On est encore en expérimentation” (E3: 30).

17 “*Apprécier*, c’est travailler [...] l’audition, [...] ce qu’ils en pensent [...] en écoutant la musique” (E2: 16).

18 “Alors, repérer des éléments musicaux et ensuite parler de ce qu’ils ressentiaient... ça c’est aussi *Apprécier*” (E3: 401).

19 “Avec l’*Inventer* il y a souvent *Apprécier*, avec l’*Interpréter* je fais aussi du *Apprécier*” (E7: 97).

20 “Je leur fais inventer une sonorisation autour d’un oiseau [...], puis après ça, je leur fais écouter « L’Oiseau de feu » de Stravinsky. Alors, c’est les amener à connecter ces deux choses-là et ça, je pense que c’était pas très présent, cette connexion-là” (E5: 57).

21 “Les gens pensent qu’ils exploitent les compétences transversales, les domaines généraux de formation mais, en fait, ils les déplorent” (E5: 61).

22 “[...] quand il y a des choses particulières au sujet des compétences transversales, on peut en faire part à l’enseignante, mais pour la majorité, c’est très rare que ça arrive” (E7: 121).

La competencia transversal más citada fue la relativa al desarrollo del pensamiento creativo. No obstante, sólo un caso matizó la diferencia de significado en relación con la música: "utilizar el pensamiento creativo no debería ser desarrollado solamente en una situación donde se hace una obra de arte. Deberíamos desarrollarlo en una situación donde haya que resolver un problema... en matemáticas, crear una situación que suscite la imaginación" (E5: 61)<sup>23</sup>.

Se destacó una opinión que sugería que el trabajo de las competencias transversales era más propio de los maestros generalistas: "[...] el tutor tiene más capacidad de desarrollar las competencias transversales porque se ocupa de varias disciplinas. Así, puede guiar a los niños a vivir situaciones de aprendizaje completas más fácilmente" (E5: 73)<sup>24</sup>.

#### 4.1.5. Ámbitos generales de formación

Tampoco en torno de los ámbitos generales de formación surgieron muchas respuestas. Sólo se obtuvieron un total de ocho referencias en seis de las entrevistas y, en la mayoría de los casos, a raíz de una interpelación directa de la entrevistadora. Puede deducirse, pues, que había poca incidencia de dichos ámbitos generales en los cursos de estas maestras. Resultó paradójica, no obstante, una respuesta que precisaba que no se trataba de una "novedad" sino que anteriormente ya se tenían en cuenta: "Los ámbitos generales, en el fondo, si lo miramos bien, ya los hacíamos antes, ya fuera trabajar la postura, o la manera de expresarse, lo hacíamos sin ser conscientes" (E3: 14)<sup>25</sup>.

#### 4.1.6. La evaluación

La relevancia de la evaluación emergió como uno de los puntos cruciales en cuanto a la aplicación de la Reforma. Se puso de manifiesto tanto por la frecuencia de aparición de respuestas relacionadas con este tema (un 49% de citas sobre el total de referencias acerca del modelo pedagógico) como por la diversidad de subcategorías que surgieron del análisis de dichas respuestas: la explicitación del nuevo enfoque, qué, por qué y cómo evaluar. A ello se añaden las citas acerca de los problemas surgidos en la práctica evaluadora, que se incluyeron en la categoría denominada *problemas más relevantes*.

Con respecto a los cambios, se destacó la importancia de la observación, realizada por el docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje, en contraposición con el sistema anterior que priorizaba la evaluación de los contenidos mediante una prueba o un examen que permitía obtener resultados cuantificables. Como consecuencia de este cambio, ya no "se ponía nota"

23 "[...] mettre en œuvre sa pensée créatrice ne devrait être développé [que] dans une situation où on fait une œuvre artistique. On devrait la développer dans une situation où on a un problème à résoudre... en mathématiques, créer une situation qui va susciter l'imaginaire" (E5: 61).

24 "[...] l'enseignant titulaire a une plus grande capacité de développer les compétences transversales parce qu'il touche plusieurs disciplines. Donc, il peut plus facilement amener les enfants à vivre des situations d'apprentissage complètes" (E5: 73).

25 "Les domaines généraux, ça dans le fond, quand on les regarde, on le faisait avant aussi, soit travailler la posture, ou la façon qu'ils s'expriment, on le faisait sans en être conscient" (E3: 14).

sino que se debía emitir un juicio, y este juicio debía reflejarse en el boletín que se elaboraba para hacer llegar esta apreciación a los padres.

Siguiendo con las novedades introducidas en el sistema de evaluación, las maestras expresaban con claridad "qué" debía evaluarse. Surgió una larga lista de ítems que incluían, evidentemente, las tres competencias disciplinares. Sin embargo, también se destacó la novedad y la importancia de evaluar otros aspectos del alumno: la cualidad de su trabajo, su capacidad para cooperar y trabajar en equipo, su habilidad para expresar ideas y opiniones, su capacidad creativa. En definitiva, se pudo apreciar que, a nivel conceptual, la nueva orientación para la evaluación parecía estar bien asimilada: "En la evaluación, nos hemos centrado en su capacidad de movilizar todos los saberes y hacer algo con ellos. El contexto ha cambiado" (E5: 21)<sup>26</sup>.

En esta misma línea, surgieron respuestas muy claras que explicitaban por qué se evaluaba, aunque sólo aparecieron en tres entrevistas. La evaluación, se dijo, debía tratar de hacer consciente al alumno de su propio proceso de aprendizaje, de sus puntos débiles y de sus progresos y, al mismo tiempo, darle confianza en sus posibilidades. Por otra parte, también se explicó que evaluar facilitaba la reflexión sobre la intervención del docente: "[...] entonces tengo que sentarme, y me digo: '¿qué puedo hacer para "enganchar" a esos niños?' Y cuestionarse... creo que es uno de los puntos interesantes de la Reforma, debemos hacerlo constantemente, la acción reflexiva" (E1: 44)<sup>27</sup>.

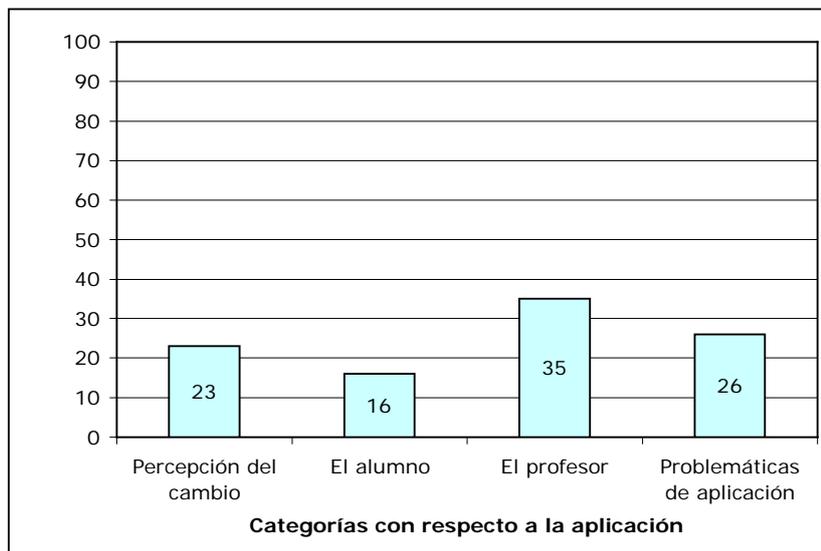
Finalmente, las referencias fueron algo más escasas en relación con las técnicas de evaluación (cómo evaluar). En seis de las siete entrevistas, las maestras explicaron cómo se habían organizado para recoger sus observaciones, mediante fichas, listas u hojas de recogida de datos donde registrar fácilmente una breve anotación. Poco frecuentes, en cambio, fueron las referencias a la importancia de la co-responsabilidad del alumnado en la evaluación, aunque en dos ocasiones se citó la autoevaluación y en una la evaluación por pares.

#### 4.2. Acerca de la aplicación

Como ya hemos dicho anteriormente, las respuestas relacionadas con la aplicación de la Reforma fueron las que surgieron con más frecuencia. Se agruparon en torno a cuatro categorías principales, según se refleja en el gráfico 4:

26 "Dans l'évaluation, on est centré sur sa capacité à mobiliser tous ces savoirs-là, puis faire quelque chose avec. Donc le contexte a changé" (E5: 21).

27 "[...] alors il faut encore que je m'assoie, puis que je me dise : "Qu'est que je vais pouvoir faire pour accrocher ces enfants-là ?" et se remettre en question... je pense que c'est un des points qui est intéressant de la Réforme, on doit le faire constamment, l'action réflexive" (E1: 44).

**Gráfico 4.** Porcentaje de textos referidos a la aplicación de la Reforma

#### 4.2.1. Percepción del cambio

Sorprendentemente, las entrevistadas señalaron que la aplicación de la Reforma había afectado de manera distinta a los generalistas que a los especialistas. Se expresó claramente la idea de que la Reforma implicaba, sobre todo, un cambio profundo para los maestros generalistas mientras que los especialistas estaban ya próximos a los principios pedagógicos preconizados en ella: “Creo que estábamos más cerca de la Reforma que los generalistas, para ellos es algo muy diferente” (E2: 5)<sup>28</sup>.

Con respecto al trabajo de los maestros generalistas, los principales cambios que señalaron las entrevistadas estaban relacionados sobre todo con la metodología de enseñanza-aprendizaje. Concretamente, destacaron el cambio producido en el rol del alumnado, que debía ser activo en la construcción de su propio aprendizaje, y en la organización del trabajo en el aula, señalando la necesidad de impulsar el trabajo en grupo y el trabajo por proyectos. También se refirieron a la mayor responsabilidad de los generalistas en el proceso de evaluación, por su mayor implicación en la evaluación de las competencias transversales y por ser los responsables de transmitir los resultados a las familias.

Además, algunas entrevistadas sugerían que los generalistas mostraron mayores reticencias al cambio que los especialistas: “Creo que los generalistas son mucho más reacios que los especialistas” (E5: 239)<sup>29</sup>. A su vez, se expresó mayoritariamente la idea de que los cambios habían sido menos significativos para los especialistas. Las similitudes con la situación anterior se referían especialmente al hecho de que en la clase de música se concedía

28 “Je pense qu'on était plus près de la Réforme que les titulaires, pour eux c'est quelque chose de très différent” (E2: 5).

29 “ [...] j'ai l'impression que les généralistes sont beaucoup plus réticents que les enseignants spécialistes” (E5: 239).

un papel más activo a los niños y se trabajaba por proyectos. Asimismo, se consideraba que con el modelo anterior ya se practicaba la creación, e incluso que se tenían en cuenta las competencias transversales, aunque no de forma explícita. Veamos, como ejemplo, una frase que no plantea ninguna ambigüedad: “pienso que la mayoría de los profesores de música ya trabajaban como en la Reforma. Sabes, ahora tenemos *Interpretar*, *Apreciar* y creación, *Crear*... teníamos más o menos lo mismo; para nosotros, no ha cambiado” (E6: 107)<sup>30</sup>.

Curiosamente, a pesar de esta creencia, son numerosas las citas que indican los múltiples cambios que la Reforma había traído a su tarea de especialistas. La relación de aspectos que habían cambiado fue extensa y se refería tanto a aspectos del propio modelo (como ya se ha citado, la inclusión de las competencias *Apreciar* y *Crear* o el enfoque de la evaluación) como a la necesidad del trabajo en equipo por parte del profesorado:

Estábamos ya un poco acostumbrados a trabajar por proyectos. Pero ahora lo que cambia, es... todo el trabajo que puede ser realizado: los generalistas con los especialistas (E2: 6)<sup>31</sup>.

Hay mucha más cooperación, así que ahora en lugar de estar sola cuando hago cosas como estas, pues bien, se hace en equipo, la gente se implica (E7: 24)<sup>32</sup>.

#### 4.2.2. El alumnado

Las referencias al alumnado representaron un 16% de los textos asociados a este apartado y versaron fundamentalmente sobre su nuevo rol, así como sobre algunas de las principales estrategias metodológicas que habían cambiado el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todas las maestras afirmaron con rotundidad que la Reforma colocaba al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ilustrando a menudo tales afirmaciones con ejemplos prácticos. Frases como las siguientes se encuentran en todas las entrevistas y reflejan con claridad uno de los pilares fundamentales de la concepción pedagógica: “los niños están en el centro del aprendizaje y deben ser conscientes de las estrategias que adoptan” (E3: 5)<sup>33</sup>.

No obstante esta unanimidad, en una de las entrevistas se expresó un cierto escepticismo sobre la mejora de la motivación de los niños hacia el aprendizaje: “los alumnos que antes vivían grandes problemáticas, no es cierto que la Reforma pueda transformarlos. No cambia lo vivido en casa [...] [la Reforma] no puede arreglar todos los problemas del mundo” (E7: 228)<sup>34</sup>.

30 “ [...] je pense que la plupart des enseignants en musique travaillent déjà [selon la] Réforme. Tu sais, là on a *Interpréter*, *Apprécier*, et création, et *Créer*... on avait à peu près la même chose; pour nous autres, ça a pas changé” (E6: 107).

31 “Donc on était déjà un peu habitués à travailler par projets. Mais là ce qui change, c’est ... tout le travail qui peut être fait: titulaires [en] lien [avec] spécialistes...” (E2: 6).

32 “Il y a beaucoup plus de coopération, [ce qui] fait que maintenant au lieu d’être toute seule quand je fais des choses comme ça, bien, c’est en équipe, les gens s’impliquent” (E7: 24).

33 “[...] les enfants sont au centre de leur apprentissage et doivent être conscients des stratégies qu’ils adoptent [...]” (E3: 5).

34 “Les élèves qui vivaient des grosses problématiques avant, ce n’est pas vrai que la Réforme peut les transformer. Ça ne change pas leur vécu à la maison [...] ça peut pas régler tous les problèmes du monde” (E7: 228).

En cuanto a las estrategias empleadas, se explicaron un buen número de situaciones ejemplificadoras de cómo fomentar en los niños su autonomía y su capacidad de tomar decisiones. Se destacó la importancia para los niños del trabajo en grupo, aunque tres maestras expresaban las dificultades para su puesta en práctica: “pierden el tiempo, no están dirigidos, es demasiado nebuloso, los alumnos tontean, es a nivel de gestión que no funciona” (E6: 153)<sup>35</sup>.

Aunque con menor frecuencia, también se hizo alguna referencia a la necesidad de fundamentarse en los conocimientos previos del alumnado para la construcción de nuevos aprendizajes. Incluso dos maestras reconocieron que no lo hacían habitualmente.

#### 4.2.3. El profesorado

En consonancia con las afirmaciones respecto al cambio de rol del alumnado, fueron significativas las referencias al cambio de rol del profesorado, alcanzando un 35% de las citas. La Reforma, se dijo, exige al profesorado ser creativo y esta exigencia crea en ocasiones inseguridad entre el profesorado más inmovilista: “es muy incómodo, pero es tan positivo para los alumnos” (E1: 69)<sup>36</sup>.

Se afirmó también que el profesor pasaba a ser la persona que guía, orienta, apoya, acompaña a los niños en su proceso de aprendizaje, pero procurando que estos sean autónomos, responsables y que aprendan por sí mismos. Hablando de la puesta en práctica de un proyecto, una maestra se expresaba en los siguientes términos: “yo no era el patrón que les decía lo que debían hacer, yo era una guía, [...] una referencia para ellos. [Lo que] hacía que mi rol fuera distinto” (E7: 51)<sup>37</sup>.

En dos ocasiones, no obstante, se hizo referencia a las limitaciones de este nuevo rol del profesorado y se comentó la necesidad de un tipo de enseñanza más tradicional: “[...] no creo que eliminar [la clase] magistral sea la solución, a veces es necesario enseñar y dar las orientaciones” (E6: 109)<sup>38</sup>.

Las referencias al nuevo rol del profesorado también se extendieron a la necesidad y a la dificultad del trabajo en equipo para los profesores. En este sentido, todas las maestras explicaron una o dos situaciones de trabajo en equipo como ejemplo de la puesta en marcha de proyectos multidisciplinares. Sin embargo, la mayoría señalaron la dificultad encontrada para suscitar debates de fondo, para intercambiar ideas y propuestas con el equipo docente, así como para conseguir una evaluación conjunta de algunas competencias del alumnado. Se mantenía, no obstante, el convencimiento de que abrirse a los demás era un cambio

35 “Ils perdent leur temps, c'est pas encadré, c'est trop vaporeux, les élèves vont niaiser, [...] c'est au niveau de la gestion [que] ça fonctionne pas” (E6: 153).

36 “C'est très incómodo mais, oh, combien positif pour les élèves” (E1: 69).

37 “Je n'étais pas le patron pour leur dire quoi faire, j'étais un guide, [...] une référence pour eux-autes. [Ce qui] fait que mon rôle était différent” (E7: 51).

38 “[...] je pense pas que d'abolir le magistral c'est la solution non plus; on a besoin, des fois, d'enseigner, puis de donner des consignes” (E6: 109).

importante: “espero que la Reforma ayudará a la gente a coordinarse mejor, a trabajar más en equipo, a construir una visión común con el objetivo de servir mejor al alumno” (E5: 223)<sup>39</sup>.

Las jornadas de trabajo con otros docentes especialistas de música fueron citadas como ámbitos de intercambio en seis entrevistas. Según los testimonios, en ellas era posible discutir y encontrar caminos para avanzar en el desarrollo de las nuevas orientaciones de la educación musical. Al respecto, también hubo algún matiz crítico sobre la eficacia de estos encuentros, ya que en ocasiones se convertían en reuniones donde se aprovechaba para exponer reivindicaciones laborales.

#### 4.2.4. Problemas más relevantes

Las valoraciones acerca de los problemas que condicionaban el proceso de implantación de la nueva propuesta educativa fueron abundantes (un 26%) y se refirieron a múltiples aspectos. Los principales quedaron establecidos en torno a cinco cuestiones, expuestas a continuación por orden decreciente de frecuencia (ver Gráfico 5).

La evaluación emergió como el problema más citado y su problemática abarcaba una amplia gama de matices. El gran número de alumnos que tiene el especialista de música (una media de 450 alumnos para los docentes a tiempo completo) y las adaptaciones curriculares en función de las necesidades educativas especiales (NEE), se destacaron como los factores que más la dificultaban. También se mencionó el cambio de mentalidad necesario para sustituir “la nota” por una apreciación compleja sobre el progreso del alumnado y la imposibilidad de evaluar en equipo, especialmente las competencias transversales. Se recogieron también opiniones críticas acerca de la dificultad de este tipo de evaluación dadas las condiciones de trabajo del especialista, a lo que se añadía la falta de orientaciones claras suministradas por el Ministerio.

La excesiva carga lectiva semanal del profesorado especialista se señaló como otro gran obstáculo que repercutía negativamente en la preparación de las clases y en la dedicación a la propia formación. Tómese como ejemplo que, en tres de los casos, la docencia se llevaba a término en dos centros educativos diferentes. De forma muy relevante se apuntaba, además, como la causa que impedía llevar a cabo el trabajo en equipo con el resto de profesores del centro o centros de trabajo.

La baja dedicación semanal para impartir las clases, una vez por “semana”<sup>40</sup> (que significaba, en un caso, sólo una hora por cada nueve días lectivos, o sea, cada dos semanas aproximadamente), también se consideró un factor determinante y muy limitante para llevar a término el desarrollo de proyectos y la evaluación.

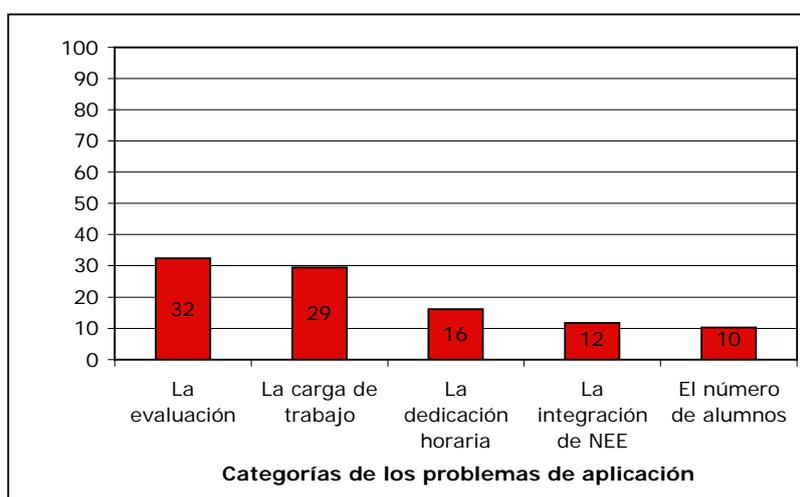
39 “J’espère que la Réforme va amener les gens à se concerter davantage, à travailler davantage en équipe, à construire davantage une vision commune dans le but de donner un meilleur service à l’élève” (E5: 223).

40 La semana escolar no coincide con la semana natural, sino que se determina un horario de materias y actividades que se repite cada N días. Cada centro determina su ciclo semanal, cuya duración es de entre seis y nueve días.

Las citas relativas a las dificultades para la integración de alumnado con NEE fueron también significativas en cifras absolutas, aunque las referencias sólo aparecieron en dos entrevistas (E2: E4).

El gran número de alumnos que debían atenderse (entre 180 y 543 en total; hasta 30 en un grupo) apareció en casi todas las entrevistas y se relacionaba, muy a menudo, con las dificultades para llevar a cabo las observaciones y los boletines de evaluación. En el gráfico siguiente se puede ver la distribución de dichas cuestiones:

**Gráfico 5.** Porcentaje de textos referidos a los problemas de aplicación



Otros problemas, aunque menos citados, no se consideraron por ello menos significativos, como aquellas dificultades que surgían de la incomprensión de algunos de los pilares fundamentales del modelo pedagógico:

Hay muchos riesgos con la Reforma. Cuando estás delante de los niños, y los pones [a trabajar] por proyectos, no sabes lo que va a salir de ello. Debes ser hábil para recoger [el resultado]... y ser capaz de saber hacia dónde vas, a pesar de que tomas todo tipo de caminos (E4: 288)<sup>41</sup>.

Sí que hay pilares, pero... no todo el mundo los ha asimilado... no está muy difundida la comprensión, la envergadura de cada una de las competencias transversales. Todo el mundo se preocupa por ellas, pero dudo del lugar que realmente se les otorga (E5: 65)<sup>42</sup>.

Se constató que el profesorado con más experiencia sufría más inseguridades y dificultades para asimilar los cambios propuestos “[...] nuestro objetivo, dentro del plan de

41 “Il y a beaucoup de risques à prendre dans la Réforme. Quand t’arrives devant les enfants, là... puis que tu les mets en projet, tu ne sais pas ce qui va sortir de ça. Puis il faut que tu sois assez solide pour ramasser ça puis... être capable de toujours savoir où tu vas malgré que ça prend toutes sortes de détours...” (E4: 288).

42 “C’est des piliers. Oui. Mais... ce n’est pas encore tout le monde qui les ont... ce n’est pas si répandu que ça la compréhension, l’envergure de chacune des compétences transversales. Tout le monde s’en préoccupe, mais je doute encore de... de l’envergure qu’ils y donnent” (E5: 65).

éxito de la escuela, no era que todo estuviera acabado, preparado, listo, nos damos algunos años, ya que hay gente que trabaja desde hace treinta años de la misma manera y de repente..." (E7: 32)<sup>43</sup>.

Asimismo, algunas maestras se refirieron a las resistencias del profesorado para llevar a cabo un trabajo en equipo, una cuestión esencial para el desarrollo de las competencias del alumnado y su evaluación: "Los profesores todavía piensan: son *mis* alumnos" (E6: 141)<sup>44</sup>. "Yo pensaba que había gente muy abierta, pero sólo lo son en su clase" (E4: 324)<sup>45</sup>. "Cuando llegó la Reforma, yo tenía un sueño, que los profesores abrieran sus puertas... pero no [ocurrió]" (E4: 243)<sup>46</sup>.

Por último, queremos destacar una reflexión en otro sentido: la resistencia a los cambios. Aunque expresada sólo en una entrevista, nos parece significativa ya que la persona entrevistada ocupaba un cargo de representación del profesorado. Nos sitúa en una problemática general de asimilación de la Reforma, agravada en este caso por el sentimiento de que el profesorado no se sentía suficientemente involucrado en la toma de decisiones:

La gente es reacia por naturaleza a los cambios [...] por ello pienso que cuando se hace un gran cambio como éste, hay que tomar el tiempo de prepararlo, de preparar a la gente y de incluirla en el proceso de decisión. Si no se la incluye, no se adherirá, eso es cierto (E7: 397)<sup>47</sup>.

## 5. Discusión

Pese a las limitaciones de la investigación, los resultados obtenidos nos indican que no obstante los problemas y el cuestionamiento de algunos aspectos, existe un sentimiento de adhesión hacia los principios generales de la Reforma hasta el punto que no se aprecia, en ningún caso, un rechazo frontal.

La Reforma ha marcado profundamente la escuela quebequense, con más puntos positivos de los que la percepción general deja entrever. Uno de los cambios fundamentales que ha conllevado se refiere no tanto a los contenidos en sí, aunque también los ha marcado significativamente, sino a la reflexión profunda que ha propiciado respecto al acto de enseñar y de aprender. De las entrevistas surge como temática esencial la percepción del cambio fundamental de los roles del alumno y del profesor, volviéndose el primero el responsable de su propio proceso de aprendizaje mientras que el segundo pasa a actuar más bien como un acompañante de dicho proceso, impulsando y favoreciendo la autonomía y la responsabilidad del alumno. Parece claro entre las entrevistadas que la escuela y el profesor deben favorecer

43 "[...] notre objectif, dans le plan de réussite de l'école, ce n'était pas que ça soit fini, prêt, tout en place là, on donne quelques années, parce qu'il y a des gens que ça fait trente ans qui travaillaient d'une façon puis tout d'un coup..." (E7: 32).

44 "Les enseignants sont encore à « C'est mes élèves »" (E6: 141).

45 "Il y a des gens que je pensais qui étaient très ouverts, mais tout seuls dans leur classe" (E4: 324).

46 "Quand la Réforme est arrivée, c'était un rêve que j'avais, que les profs ouvrent leurs portes ... puis non" (E4: 243).

47 "Les gens sont très réfractaires de nature aux changements [...] mais c'est pour ça que je pense que quand on amène un gros changement comme ça là, il faut prendre le temps de le préparer et de préparer les gens. Puis de les inclure dans le processus de décision. S'ils ne sont pas inclus, ils ne vont pas adhérer, c'est certain" (E7: 397).

que el alumno tome consciencia de sus progresos y de sus puntos débiles, de sus posibilidades de mejora, de su habilidad para expresar sus ideas y opiniones, así como de su capacidad para trabajar en equipo y para resolver situaciones.

Relacionada con estos cambios, y a pesar de la controversia que suscita, es también significativa la importancia con que se destaca la evaluación. Por encima de los propios contenidos curriculares, la transformación de un modelo pedagógico está muy condicionada por el valor que se otorga al qué y al cómo evaluar. Todo este proceso impulsa una actitud mucho más creativa del profesor frente al acto de enseñar, lo cual puede producir a su vez inquietudes e inseguridades a los docentes.

Curiosamente, respecto a este cambio importante del rol del profesor y del alumno, se aprecia la contradicción que supone la manifestación generalizada de que ciertos aspectos no han significado grandes cambios para los educadores musicales, mientras que se considera que sí lo han hecho para el profesorado de otras áreas. En algunos casos, tal vez se deba al uso de determinadas expresiones: que el niño esté *activo* en las sesiones de música como preconizan, desde el siglo pasado, la mayoría de pedagogías activas, no es lo mismo que el hecho de que el niño sea *agente activo* en la construcción de sus aprendizajes y que sepa transferir esta actitud a otras situaciones. ¿Podría, pues, asociarse al pensamiento de que las cosas no han cambiado tanto en el área de música puesto que se consideraba que el niño ya *estaba activo*? Estos comentarios nos indican que quizás hay una comprensión en cierta forma fragmentada y, en ocasiones, errónea de algunos conceptos de la Reforma. Falta, en la mayoría de los casos, una comprensión más global de su verdadero alcance y la explicación de sus consecuencias se hace a partir de aspectos concretos que no llegan a conectarse entre sí.

Los principales problemas que se constatan se centran sobre todo en aspectos estructurales y organizativos (baja dedicación horaria, dificultad para el trabajo en equipo). Esto sugiere que existe un cuestionamiento acerca de la compatibilidad entre los objetivos de la Reforma y las condiciones en que esta debe aplicarse. En el caso de los especialistas, con una media de 450 alumnos, cabe preguntarse si es posible aplicar un planteamiento de enseñanza-aprendizaje individualizado cuando deben ante todo observar y evaluar el proceso madurativo del alumno más que sus resultados. Al mismo tiempo, en relación con la dificultad de los docentes para trabajar en equipo, ¿cómo puede coordinar un profesor que trabaja en más de un centro su tarea con todos los maestros tutores del alumnado que atiende?

El cuestionamiento surge también acerca del proceso y las condiciones de implantación, así como de las dificultades que conlleva la asimilación de todos los cambios. Sin embargo, en relación con el campo específico del área parecen bien asumidas las tres competencias disciplinares como ejes del trabajo en música. En cambio, otros principios básicos para el desarrollo de las competencias del alumnado, como por ejemplo la evaluación colegiada o el desarrollo de competencias transversales, son referidos como poco aplicables o, simplemente, se ignoran.

Estas impresiones se ven confirmadas en recientes comunicados del Conseil Supérieur de l'Éducation en que se insiste en "la pertinencia y la aplicabilidad de los ámbitos generales de

formación y de las competencias transversales"<sup>48</sup>, frente a las dificultades que se ponen de manifiesto entre el profesorado. De igual forma, es muy significativa la rectificación del sistema de evaluación (uno de los aspectos que emerge como más polémico en los resultados) en que se preconiza la vuelta al uso de las notas: "A partir del curso 2007-2008, todos los boletines de los alumnos contendrán notas expresadas en porcentajes. Los textos utilizados se simplificarán para facilitar su comprensión por parte de los padres"<sup>49</sup>.

En estos momentos, y a pesar de las dificultades, el proceso de implantación de la Reforma educativa en la provincia de Québec parece irreversible. Los cambios profundos en cualquier sistema educativo requieren mucho tiempo y se necesita escuchar las voces de los principales artífices del cambio, los docentes, que son en definitiva los agentes decisivos de dicho cambio. Los próximos años, una vez completada la implantación en todo el sistema, serán de una gran trascendencia tanto para mejorar las distintas cuestiones que surjan como para intentar determinar el verdadero alcance de la transformación.

## Referencias bibliográficas

Gauthier, C., Richard, M., y Bissonnette, S. (2005). *Échec scolaire et réforme éducative. Quand les solutions proposées deviennent la source du problème*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Henchey, N. (1999). The new curriculum reform: what does it really mean? *McGill Journal of Education*, 34 (3): 226-241.

Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck.

Mathieu, L.; Moreno, M.T.; Peters, V.; Vilar, M (publicación en curso) "La situation de l'enseignement musical dans le milieu scolaire du Québec". En K. Veblen & C. Beynon (Eds.) *"Music Education in Canada: What is the State of the Art?"*. London (ON, Canadá): University of Western Ontario. Resumen On-line: *From Sea to Sea. Perspectives on Music Education in Canada*. <http://coalitionformusiced.ca/html/sec4-advocacy/ebook/>

Mellouki, M. et al. (2007-...) *Étude du renouveau pédagogique tel que défini par le discours officiel et vécu par les enseignants du primaire et du secondaire au Québec*. Proyecto de

48 "Le Conseil supérieur de l'éducation conclut à la pertinence et à l'applicabilité des domaines généraux de formation et des compétences transversales malgré les difficultés qu'il constate au regard de leur prise en compte dans la pratique enseignante." Panorama bulletin électronique. 20-03-2007 (fecha de consulta : 29-04-07)

49 Decisión anunciada por el Primer Ministro y la Ministra de Educación, publicada el 31 de mayo de 2007. <http://www.mels.gouv.qc.ca/cpress/cprss2007/c070531.asp> (fecha de consulta: 24-09-2007)

investigación en curso. On-line: <http://www.vrr.ulaval.ca/bd/projet/fiche/88048.html>  
(Consulta: 26-11-2008)

Gouvernement du Québec (1994). *Réaffirmer l'école, prendre le virage du succès (Rapport Corbo)*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum [en línea]. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. On-line: <http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole.htm#tmat> (Consulta: 02-05-2007).

----- (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Version approuvée. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*. Document de référence à l'intention du personnel enseignant (versión no publicada). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

----- (2005). *Statistiques sur l'éducation*. (datos del curso 2003-04). Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. On-line: <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/index.htm> (Consulta: 10-02-2007).

Perrenoud, Ph. (1999). Construire des compétences, tout un programme! Entrevue avec Philippe Perrenoud [en línea]. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20. On-line: [http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/112/vp112\\_16-20.pdf](http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/112/vp112_16-20.pdf) (Consulta: 30-06-2007)  
Perrenoud, Ph. (2007). *Construire des compétences dès l'école* (4a ed.). París: ESF.

Simard, D. y Pier-Vaillancourt, Z. (2002). Les nouveaux programmes d'art à l'école primaire: analyse comparative et remarques critiques. En C. Gauthier & D. Saint-Jacques (Eds.) *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Smith, W.J., Foster, W.F. y Donahue, H.M. (1999). The transformation of Educational Governance in Québec: a reform whose time has finally come. *McGill Journal of Education*, 34 (3), 206-225.

Stenhouse, L. (1988). Case Study Methods. En J. P. Keeves (Ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook* (pp. 49-53). Oxford: Pergamon Press.