

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**Profesores de música de escuelas públicas: su perfil,
concepciones y creencias sobre la enseñanza de la música y la
formación requerida para ello**

Un estudio en profesores de música de escuelas primarias y educación
artística públicas de Uruguay

Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación

Claudia Marcela Álvarez Quiben – 217601

Tutora: Mag. Gabriela Bernasconi Piñeyrúa

2021

Declaración de autoría

Yo, Claudia Marcela Álvarez Quiben, declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Álvarez Quiben', is centered on the page. The signature is fluid and cursive, with a large loop at the end.

Montevideo, 27 de septiembre de 2021

Dedicatoria

A mis padres, Ramón Álvarez y Susana Quiben

A mis hijos, Mariel Larghero y Sebastián Larghero

A mis profesores Coriún Aharonián y Graciela Paraskevaídis

Agradecimientos

A mi tutora, Gabriela Bernasconi, por su tiempo, su calidez.

A los docentes y administrativos del Instituto de Educación de Universidad ORT Uruguay.

A todos los profesores de música, quienes colaboraron de manera gentil, compartiendo sus experiencias y cediendo su tiempo.

A la Inspección Nacional de Educación Artística.

A los directores y profesores de las Escuelas de Educación Artística.

A mis hijos que son mi empuje.

Resumen

La enseñanza musical escolar se implementa en Uruguay a partir de la propuesta educativa que realizó José Pedro Varela hace 144 años, en donde comienza a considerarse como parte integral de la educación del niño. Desde ese entonces hasta la actualidad, no se tiene conocimiento sobre registros documentales que informen sobre las concepciones acerca de la enseñanza musical en el país, tampoco sobre la formación académica y docente que presentan los profesores de música que han estado realizando esta actividad en el correr de todo este tiempo.

Por lo tanto, en esta investigación se indagará sobre la actual educación musical en las escuelas públicas de la DGEIP de Uruguay, qué, cómo y para qué enseñar música a través de las miradas de los actuales profesores de música. Los objetivos propuestos han sido identificar y describir el perfil formativo y profesional de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de educación artística de la DGEIP, distinguir y caracterizar las concepciones que poseen respecto a la enseñanza musical y, relevar creencias sobre la formación de los docentes requerida para la enseñanza de la música en la escuela.

Con el apoyo de las autoridades educativas de la DGEIP de Uruguay, se buscó llegar a los profesores de música, efectivos o interinos, en ejercicio en escuelas primarias públicas con quienes se realizó un cuestionario. Por otra parte, se buscó llegar a la población de profesores de música en ejercicio en las 22 Escuelas de Educación Artística distribuidas en el país, mediante entrevistas semiestructuradas.

De esta manera, por medio de un diseño mixto, CUAN + cual se logró una muestra de 98 cuestionarios y 15 entrevistas. El resultado que se obtuvo demostró que casi la totalidad de los profesores poseen formación musical adquirida en Conservatorios, un muy bajo porcentaje posee además titulación de formación específica en Educación. Las concepciones respecto a la enseñanza musical están centradas en el alumno, la actividad que se considera más relevante es el canto y las audiciones. Casi la totalidad de los profesores se consideran autodidactas, y reclaman la existencia de un instituto de formación docente específica que instruya a los futuros profesores de música para el desempeño en las escuelas con nivel inicial y primaria. Otros hallazgos corresponden a elementos que los profesores priorizan en la formación, y matices que diferencia a unos profesores de otros.

Palabras Clave: Profesores de música – Concepciones - Enseñanza musical - Escuelas públicas - Formación

Índice

1. CAPÍTULO INTRODUCCIÓN.....	12
1.1. Justificación del tema.....	13
1.2. Problema a investigar	14
1.3. Preguntas de investigación.....	14
1.4. Objetivos de estudio	14
1.5. Objetivo general.....	14
1.6. Objetivos específicos	14
2. CAPÍTULO MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. La enseñanza de la música	15
2.1.1. La enseñanza de la Música en el currículum escolar	15
2.1.2. Enfoques pedagógicos de la enseñanza musical.....	16
2.1.3. ¿Métodos, enfoques o modelos pedagógicos de enseñanza de la música?	22
2.1.4. Enfoques de enseñanza musical en la educación.....	23
2.2. La formación del docente de música escolar	25
2.3. Sobre creencias y concepciones del profesorado	28
2.4. Antecedentes de estudios empíricos en el área.....	32
3. CAPÍTULO MARCO CONTEXTUAL.....	37
3.1. Antecedentes de la educación musical en la escuela pública nacional.....	37
3.2. Música en el Programa escolar 2008 de Educación Primaria.....	39
3.3. Las Escuelas de Educación Artística (EDEA)	40
3.4. Antecedentes de la formación profesional en música en el país	41
4. CAPÍTULO METODOLOGÍA.....	44
4.1. Encuadre epistemológico	44
4.2. Diseño mixto de la investigación	45
4.2.1. Alcance y limitaciones de la investigación	47
4.3. Población	51
4.4. Informantes clave.....	51
4.5. Muestra y muestreo	52
4.5.1. Muestreo de enfoque cuantitativo – muestra autoconvocada	52
4.5.2. Muestreo de enfoque cualitativo	53
4.6. Técnicas de recolección de datos	54
4.6.1. La encuesta.....	54

4.6.2. La entrevista.....	55
4.6.3. Relevamiento y análisis documental.....	55
4.7. Instrumentos de recolección de datos.....	55
4.7.1. El cuestionario.....	56
4.7.2. La pauta de entrevista.....	56
4.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	58
4.8.1. Técnicas de procesamiento y análisis cuantitativo.....	58
4.8.2. Técnicas de procesamiento y análisis cualitativo.....	59
4.9. Entrada al campo estudio.....	59
4.10. Análisis de datos empíricos.....	60
4.10.1. Confiabilidad y validez de los instrumentos.....	60
4.10.2. Validez.....	61
4.11. Aspectos éticos, de rigor científico e implicancias del investigador.....	62
5. CAPÍTULO RESULTADOS.....	63
5.1. Análisis de datos de la encuesta.....	63
5.1.1. Perfil socio profesional de la población encuestada.....	63
5.1.1.1. Síntesis del Perfil socio profesional del profesor de Música.....	79
5.1.2. Concepciones sobre la enseñanza musical escolar.....	81
5.1.2.1. Síntesis de concepciones sobre la enseñanza de la música en la escuela.....	89
5.1.3. Creencias sobre formación de profesores de música.....	91
5.1.3.1. Síntesis de creencias sobre la formación docente del profesor de música.....	94
5.2. Análisis de entrevistas.....	94
5.2.1. Perfil de los entrevistados.....	95
5.2.2. Perfil socio profesional de los profesores entrevistados.....	96
5.2.3. Síntesis del Perfil socio profesional del Profesor de Música.....	99
5.2.4. Concepciones sobre la enseñanza escolar de la música.....	100
5.2.5. Síntesis de Concepciones sobre la enseñanza de la música en la escuela.....	105
5.2.6. Creencias sobre formación del Profesor de Música.....	106
5.2.7. Creencias sobre cualidades y habilidades personales del Profesor de Música Escolar...	107
5.2.8. Creencias y concepciones acerca de las habilidades y conocimientos que deben poseer los profesores de música.....	108
5.2.9. Creencias sobre cómo debería ser la formación docente.....	110

5.2.10. Síntesis de Creencias sobre la formación docente del profesor de música.....	111
5.3. Triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos	112
5.3.1. Triangulación de los datos sobre el perfil socio profesional de los profesores de música	112
5.3.2. Triangulación sobre las concepciones de los profesores de música sobre la enseñanza de la música en la escuela	116
5.3.3. Triangulación sobre las creencias sobre la formación requerida por el profesor de música en la escuela	120
6. CAPÍTULO CONCLUSIONES.....	126
6.1. Reflexiones finales y posibles líneas de profundización	138
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
8. ANEXOS.....	147
8.1. Anexo 1 - Listado de Cargos de Música y Subdisciplinas al 2020 brindado por el Insp. Nacional de INEA.....	147
8.2. Anexo 2 - Autorización de investigación CEIP. Acta n° 63. Res.n°3. Gestión n°761477	148
8.3. Anexo 3 - Cuestionario de encuesta.....	152
8.4. Anexo 4 - Formulario de consentimiento de entrevista	158
8.5. Anexo 5 - Pauta de entrevista	159
8.6. Anexo 6 - Tabla sobre Coherencia interna de la investigación	160
8.7. Anexo 7 - Tabla Calendario de actividades desarrolladas	161
8.8. Anexo 8 - Consentimiento Informado para Participantes de Investigación	161

Índice de tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. Características de los enfoques pedagógicos del siglo XX	21
Tabla 2. Estudios de antecedentes empíricos	33
Tabla 3. Asignaturas del Profesorado de Educación Musical para Secundaria del Instituto de Profesores Artigas	43
Tabla 4. Muestra de enfoque cualitativo entrevistas profesores de música EDEA	54
Tabla 5. Diseño de investigación relacionando objetivos, preguntas de investigación, técnicas, instrumentos y variables	57
Tabla 6. Encuesta profesores de música. Muestra final según departamento	63
Tabla 7. Distribución de la muestra por edad.....	64
Tabla 8. Distribución de la muestra por sexo	64
Tabla 9. Distribución de la muestra por carácter del cargo.....	65
Tabla 10. Distribución de la muestra por Años de docencia como profesor en escuelas públicas	65
Tabla 11. Distribución de la muestra según la categoría de escuela pública	65
Tabla 12. Profesores de música de la DGEIP según tipos de escuela donde trabaja	66
Tabla 13. Distribución por sexo según los diferentes tipos de escuela de la DGEIP	66
Tabla 14. Otros espacios donde trabajan como profesores de música fuera de la DGEIP	67
Tabla 15. Distribución de la muestra según los grados escolares donde trabajan.....	68
Tabla 16. Distribución de la muestra grados de la escuela donde se desempeñan según las categorías de escuela	69
Tabla 17. Otras actividades musicales realizadas al margen de dar clases	70
Tabla 18. Carácter del cargo según la categoría de escuela en donde trabajan	71
Tabla 19. Años de docencia como profesor de música en escuelas públicas según el tipo de escuela DGEIP donde trabajan	71
Tabla 20. Profesores de música DGEIP según formación en música con título	72
Tabla 21. Titulación en formación docente	74
Tabla 22. Tipos de estudios en música según tipos de escuelas DGEIP donde trabajan	75
Tabla 23. Profesores de Música de la DGEIP según formación en Educación con título	76
Tabla 24 Profesores de Música DGEIP según instituciones donde se titularon	77
Tabla 25. Autopercepción de conocimientos y habilidades musicales	78
Tabla 26. Competencias musicales y pedagógicas musicales consideradas como Muy Buenas	79
Tabla 27. Competencias musicales y pedagógicas musicales consideradas como Muy Malas	79
Tabla 28. Grado de acuerdo sobre la enseñanza musical. Distribución de la muestra expresada en %	82
Tabla 29. Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en Nivel Inicial.....	83
Tabla 30. Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en Primaria	84

Tabla 31. Creencia sobre la frecuencia de actividades musicales en nivel inicial	85
Tabla 32. Creencias sobre la frecuencia de actividades musicales en primaria	86
Tabla 33. Creencia sobre la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer	87
Tabla 34. Opciones viables en el contexto donde trabajan los profesores de música	87
Tabla 35. Orientación de las respuestas según el tipo de escuelas en donde trabajan.....	89
Tabla 36. Creencias sobre el conocimiento y habilidades que los profesores de música deben adquirir en su formación	91
Tabla 37. Competencias consideradas más relevantes	92
Tabla 38. Creencias sobre insumos necesarios para el trabajo como profesor de música en la escuela	93
Tabla 39. Caracterización de la muestra de entrevista	95
Tabla 40. Formación profesional docente y su trayectoria como profesor de música	96
Tabla 41. Creencias sobre lo que debe ofrecer la enseñanza musical	102
Tabla 42. Creencias sobre cómo debe enseñarse la educación musical	104
Tabla 43. Creencias sobre la formación docente necesaria. Pedagógico-didáctica.	107
Tabla 44. Creencias sobre cualidades-habilidades personales que debe poseer el profesor de música	108
Tabla 45. Creencias y concepciones acerca de las habilidades y conocimientos que deben poseer los profesores de música	109
Tabla 46. Opiniones sobre la formación docente necesaria para el profesor de música	110
Tabla 47. Formación y titulación en Música	113
Tabla 48. Formación y Titulación en Educación	115
Tabla 49. Habilidades y Conocimientos Musicales	116
Tabla 50. Concepciones de los profesores de música sobre la enseñanza de la música en la escuela	117
Tabla 51. Creencias sobre las actividades que deben realizarse de acuerdo a los Ejes Didácticos en NI y Primaria	118
Tabla 52. Creencias sobre la experiencia que la enseñanza musical en la escuela debe ofrecer	120
Tabla 53. Creencias sobre la formación requerida por el profesor de música en la escuela	121
Tabla 54. Temas que aparecen en reiteradas oportunidades en las entrevistas	123

Índice de figuras

Figura 1. Cronología de los estadios referenciales de los enfoques pedagógico-musicales del siglo XX	25
Figura 2. Preparación del maestro de Música.....	27
Figura 3. Competencias profesionales del profesorado de música	28
Figura 4. Categorías apriorísticas sobre la enseñanza musical. Concepciones de los profesores de música	31
Figura 5. Enfoque Metodológico	44
Figura 6. Diseño de método mixto	46
Figura 7. Diseño general de la investigación	50
Figura 8. Triangulación de datos.....	61
Figura 9. Otras actividades musicales que desarrollan los profesores de música	69
Figura 10. Afirmaciones sobre la enseñanza musical.....	81
Figura 11. Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en Primaria	84
Figura 12. Comparación de máxima relevancia en ejes didácticos musicales entre nivel inicial y primaria.....	84
Figura 13. Comparación de mínima relevancia en ejes didácticos musicales entre nivel inicial y primaria.....	85
Figura 14. Creencias sobre frecuencia de actividades musicales en nivel inicial.....	86
Figura 15. Creencias sobre frecuencia de actividades musicales en primaria	86
Figura 16. Viabilidad de actividades según en el contexto donde trabajan	88
Figura 17. Conocimientos y habilidades consideradas muy importantes en la formación docente	92
Figura 18. Insumos considerados necesarios para el trabajo del profesor de música.....	93

1. CAPÍTULO INTRODUCCIÓN

Este estudio, sobre concepciones sobre la enseñanza musical escolar y creencias sobre la formación requerida, es un estudio en los profesores de música de las escuelas públicas uruguayas, se enmarca dentro de la línea de investigación de “Profesión Docente” y “Procesos de enseñanza y aprendizaje” del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

El propósito de esta investigación es analizar las concepciones que poseen los profesores de música en las escuelas públicas del país con respecto a la enseñanza musical, lo que creen que debería ser la enseñanza musical y la formación docente necesaria para ello. El estudio se plantea por un lado, recoger información que nos permita conocer y describir el perfil formativo y profesional de los actuales profesores de música en el sistema educativo escolar público en los niveles de 3 a 11 años caracterizando su ejercicio profesional, sus estudios académicos y docentes entre otros aspectos. Y por otro, explorar e identificar sus concepciones respecto a la enseñanza de la música en la escuela y creencias sobre la formación que entienden necesaria para hacerlo.

Desde el inicio de nuestro acercamiento al objeto de estudio nuestro interés estuvo en generar conocimiento sobre la temática abarcando a la totalidad de la población de profesores de música en ejercicio en las escuelas públicas del país.

En consonancia con ello, en principio se definió un diseño de carácter no experimental, exploratorio, descriptivo, cuantitativo que tendría como técnica a la encuesta a través de un cuestionario electrónico útil para llegar a la población de profesores diseminada en las diferentes escuelas públicas del país.

El análisis del contexto de trabajo del profesorado de música en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y la poca viabilidad de alcanzar efectivamente a toda la población de profesores, dispersa y difícil de contactar por carecer de los datos necesarios para hacerlo personalmente, en un año signado por la crisis sanitaria, el cierre de clases presenciales durante el primer semestre así como el retorno a la presencialidad en condiciones variables en cada centro educativo, informó de la conveniencia de abarcar a profesores de música de escuelas públicas (primarias y de las Escuelas de Educación Artística (EDEA) de la DGEIP, ahora con un diseño mixto. Incluyendo además del cuestionario entrevistas a profesores de EDEA de una muestra intencional de acuerdo a criterios establecidos por la investigación.

La ausencia de estudios, documentos o investigaciones referente a la formación educativa y académica que poseen los profesores de música dentro del sistema escolar uruguayo, y la experiencia personal como profesora de música que tuvo que formarse en el extranjero motivan este estudio.

Nuestro objeto de estudio será, entonces, el perfil educativo y profesional de los profesores así como sus concepciones sobre la educación musical en la escuela y creencias sobre la formación requerida para llevarla adelante.

La población de estudio quedó establecida como los profesores de música que enseñan música en escuelas de la DGEIP (primarias y de Educación Artística) en los niveles 3 a 11 años en el periodo diciembre 2020 – abril 2021.

La investigación pretende, brindar información y conocimiento sobre el área de enseñanza musical en las escuelas de la DGEIP, ya que no se conocen estudios que aborden este tema en nuestro país; generar material de reflexión sobre la actual situación formativa de los profesores de música; reconsiderar y concientizar sobre la importancia y herencia histórica que ha tenido la educación musical en nuestro país en el sistema educativo; analizar y contribuir a la superación de las dificultades que existen en la formación profesional docente.

1.1. Justificación del tema

La enseñanza musical escolar se implementa en Uruguay a partir de la propuesta educativa que realizó José Pedro Varela hace 144 años, en donde comienza a considerarse como parte integral de la educación del niño. Desde ese entonces hasta la actualidad, no se tiene conocimiento sobre registros documentales que informen sobre las concepciones acerca de la enseñanza musical en el país, tampoco sobre la formación académica y docente que presentan los profesores de música que han estado realizando esta actividad en el correr de todo este tiempo. Este trabajo pretende aportar conocimiento acerca de la situación actual.

Durante todos estos años, la educación escolar ha sufrido cambios y reformas educativas. La última reforma realizada por ANEP en el 2008 respecto a los Programas de Educación Inicial y Primaria, plantea un diseño curricular que debe llevarse adelante para la asignatura música, integrando el área de educación artística, en cada uno de los niveles, desde nivel de tres años hasta sexto de primaria, lo que al menos implícitamente supone que el docente cuente con una formación académica y docente musical específica de la materia, que brinde elementos y herramientas necesarias para optimizar el desempeño del profesor en el aula.

A través de la Inspección Nacional de Educación Artística (en adelante INEA) de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), contando con autorización y apoyo explícito, se buscó llegar a los profesores de música, efectivos o interinos, en ejercicio en escuelas primarias públicas solicitando la realización del cuestionario.

Complementariamente, se buscó llegar a la población de profesores de música en ejercicio en las 22 Escuelas de Educación Artística distribuidas en el país, mediante una estrategia de enfoque cualitativo buscando profundizar en los significados que atribuyen estos profesores a la enseñanza de la música escolar tanto en escuelas primarias como en Escuelas de Educación Artística (en adelante EDEA), buscando conocer sus concepciones conformando para ello una muestra intencional y se los contactó en forma directa a través de una convocatoria para la realización de entrevistas individuales. De esta forma se buscó llegar a los profesores de música de la DGEIP en ejercicio en sus escuelas, ya fueran en escuelas primarias de educación obligatoria comunes o especiales, o en escuelas de educación artística.

Por lo tanto, nuestro universo son los profesores de música de la DGEIP. La población son los profesores de música de la DGEIP en actividad de docencia directa en escuelas primarias y escuelas EDEA, de los cuales se conforman dos muestras:

- para el cuestionario una muestra no probabilística, convocando a participar a todos los profesores de educación musical en ejercicio en escuelas primarias y en EDEA entre diciembre 2020 y abril 2021.
- para las entrevistas se realiza una muestra intencional de profesores de música en actividad en EDEA en igual período.

Por otra parte, la muestra final entonces estuvo conformada por los profesores de música en ejercicio en la DGEIP que contestaron el cuestionario (muestra autoconvocada) y los profesores de música entrevistados de la muestra de EDEA.

1.2. Problema a investigar

Por lo tanto, frente a la falta de estudios y/o documentos referentes al tema en cuestión nos enfocaremos en conocer cuáles son las concepciones de los profesores de música de escuelas públicas (de enseñanza primaria y EDEA) sobre la enseñanza escolar de la música, en relevar las creencias sobre la formación que los docentes requieren para ello, conocer aspectos de sus trayectorias profesionales y de su formación.

1.3. Preguntas de investigación

Nos planteamos así los siguientes aspectos:

- ¿Qué concepciones tienen los profesores de música sobre la enseñanza escolar de la música?
- ¿Cuál es la formación que creen necesaria para ejercer la enseñanza escolar de la música?
- ¿Cuál ha sido su trayectoria formativa y profesional?

1.4. Objetivos de estudio

Conocer las concepciones que tienen los docentes de música sobre la enseñanza escolar de la música y sobre la formación que creen es necesaria para ello.

1.5. Objetivo general

Conocer las creencias y concepciones sobre la enseñanza musical en la escuela y sobre la formación profesional necesaria para ello que tienen los actuales profesores de música de las escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la ANEP.

1.6. Objetivos específicos

- Identificar y describir el perfil formativo y profesional de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de educación artística de la DGEIP.
- Distinguir y caracterizar las concepciones que poseen respecto a la enseñanza musical.
- Relevar creencias sobre la formación de los docentes requerida para la enseñanza de la música en la escuela.

Una vez planteado los objetivos, a continuación se procederá a detallar el marco teórico que se tendrá en consideración para lograr abordar este estudio.

2. CAPÍTULO MARCO TEÓRICO

Con respecto a este capítulo plantearemos que “Todo trabajo de investigación se funda sobre el conocimiento anterior y en particular sobre las conjeturas mejor confirmadas” (Bunge, 1972, p.16) y de acuerdo a Rojas en Hernández, Fernández y Baptista (1997, p.22) el marco teórico “implica analizar y exponer aquellas teorías, enfoques, investigaciones y antecedentes en general, que se consideran válidos para el correcto encuadre del estudio”.

Desde estas perspectivas es que haremos referencia a los siguientes aspectos que nos permitirán abordar el estudio de nuestra investigación.

En primera medida abordaremos enfoques pedagógicos de enseñanza de la música escolar a nivel internacional, antecedentes conceptuales y desarrollos teóricos que permiten comprender las principales orientaciones de enseñanza del lenguaje musical en las escuelas y su relación con las grandes escuelas pedagógicas musicales y, también la evolución que se ha realizado durante los siglos XX y XXI hacia nuevos enfoques y metodologías de enseñanza escolar de la música, así como enfoques sobre la formación de los docentes a cargo de esta enseñanza en las escuelas.

En segundo término, abordaremos el análisis del estudio de las concepciones, creencias y su investigación en educación. En tercer lugar, abordaremos un marco de antecedentes (i) antecedentes de estudios empíricos en concepciones y enfoques sobre la enseñanza de la música (ii) antecedentes contextuales de la enseñanza de la música en las escuelas públicas del país.

2.1. La enseñanza de la música

La enseñanza de la música escolar ha experimentado importantes cambios durante el siglo pasado, cambios que modificaron lo que hasta ese momento se entendía por enseñanza musical, y de forma tal que se puede hablar de modelos, métodos, enfoques de la enseñanza musical. Por lo tanto, a partir del siglo XX surgen pedagogos musicales en Europa y Estados Unidos quienes han marcado la nueva pedagogía y didáctica de la enseñanza musical escolar. A partir de ello, nos preguntamos cuáles son las concepciones de los profesores y qué tanto estos enfoques están presentes en sus concepciones sobre cómo debe ser la enseñanza musical escolar.

En un primer apartado se planteará con detalle los aportes que realizaron cada uno de estos pedagogos musicales del siglo XX. Secundariamente, se establecerá qué se entiende por métodos, enfoques y/o modelos desde la mirada crítica de pedagogos musicales del siglo XXI. En una tercera instancia se mencionarán los enfoques pedagógico – didácticos más adoptados durante el siglo XXI, y finalmente se tendrá en consideración el rol de la enseñanza musical en el ámbito escolar.

2.1.1. La enseñanza de la Música en el currículum escolar

A fines de siglo XIX y comienzos del XX la enseñanza de la música como expresión artística, se abrió paso en el currículum escolar como un fin en sí mismo y no ya solo como un vehículo para la formación religiosa. Con respecto a la educación artística, “en el período 1860-1900 se produjo en occidente el origen y difusión de ideologías que justificaron la enseñanza del arte (...) como verdaderas asignaturas de la enseñanza” (Kamens y Cha, 1999, p.62). Los autores afirman también que la escolarización de masas y su currículum se vincularon en todas partes con la conformación de

la nación, de esta manera, la enseñanza del arte estaba vinculada con las teorías racionales europeas de progreso.

Uno de los principales objetivos de la escolarización pública de masas del siglo XIX, fue formar ciudadanos para una nueva nación que se estaba formando, y desde esta perspectiva, justifica la inclusión de determinadas asignaturas, que adquirieron importancia en los currículos occidentales, que vinculaban la identidad del niño con la sociedad nacional. De esta manera, se incluyó “en los currículos de la escolarización de masas, del arte y la música occidental, la educación física y hasta la religión. Todas formaban parte integral de la tradición cultural occidental y pudieron vincularse con la modernización gracias a teorías históricas y raciales” (Kamens y Cha, 1999, p.65).

Antes de 1850, el curriculum de las escuelas europeas se denominaba “instrucción”, que implicaba la formación de habilidades necesarias para la vida económica. De ahí que la escolarización consistía en el dominio técnico de las tres R (leer, escribir, contar) y en aceptar la vida religiosa. El canto estaba incluido como propósito principal de enseñar los himnos religiosos. Hasta finales del siglo XIX la educación artística se justificaba porque ella pretendía formar gente habilidosa.

A medida que las sociedades europeas preparan a sus poblaciones para la competencia internacional a través de la escolarización de masas, la ideología de esa escolarización también cambió a partir de mediados del siglo XIX, de esta manera la educación tiene como propósito modelar el carácter, los valores y lealtades de los estudiantes como participantes de una sociedad. En esta ideología la educación musical pasa a tener importancia por ser considerada un factor serio, lógico y poderoso.

Como consecuencia de este cambio ideológico entonces, la enseñanza del arte se institucionalizó hacia finales del siglo XIX en Europa y Estados Unidos, ocupando un lugar en el curriculum. La ideología de que la escolarización es “educación” y no solo “instrucción” fue parte del pensamiento de gran parte del mundo occidental desde el siglo XIX y así también la enseñanza artística comenzó a ser considerada como asignatura dentro del curriculum.

2.1.2. Enfoques pedagógicos de la enseñanza musical

En este apartado se hará referencia a los grandes enfoques acerca de la enseñanza musical que han surgido en el siglo XX, tanto en Europa como en América del Norte, a través de pedagogos musicales renombrados que han marcado un antes y un después en la enseñanza de la música en las escuelas, y que son tomados en cuenta hasta la actualidad por la mayoría de los docentes de música como referentes de importancia (Carbajo, 2009; Gillanders y Candisano, 2001; Rodríguez, 2015; Rodríguez, 2018).

Se podría afirmar entonces, que “en el ámbito de la educación musical se han producido una serie de cambios que han modificado los principios pedagógicos antiguos y las formas de comprender y abordar la enseñanza de la música, lo que supone un profundo cambio de mentalidad” (Carbajo, 2009, p.281).

Analizamos seguidamente, las características centrales de diferentes enfoques de enseñanza de la música en el siglo XX, a partir de algunos de sus más influyentes exponentes: Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Paynter, Schafer.

El Método Dalcroze fue desarrollado por el compositor y educador Émile Jaques Dalcroze (Viena, 1865 - Ginebra, 1950). Tal como lo explica Rodríguez (2015, p.190) diseñó un sistema que coordinase la música —como modelo— y el movimiento —convirtiendo al cuerpo en instrumento— con el objetivo de ayudar a sus discentes a generar la imagen mental del sonido.

El método Dalcroze, llamado Rítmica Dalcroze o Euritmia, integra principalmente tres dimensiones: rítmica (el movimiento), improvisación (inicialmente con piano, actualmente ampliada a otros instrumentos) y educación del oído (a través del canto, juego y movimiento) (Rodríguez, 2015). El método Dalcroze parte del movimiento corporal ante el estímulo auditivo, para desarrollar el sentido rítmico y sensorial, previo estudio teórico, proponía la vivencia de la música en vez de que fuera solamente instrucción intelectual.

Los principios de la “Rítmica Dalcroze” tal como menciona Carbajo (2009) son los siguientes:

- La relación tiempo-espacio-energía del movimiento corporal tiene su contraparte en la expresión musical, en la cual el pensamiento y el sentimiento están inextricablemente vinculados.
- La musicalidad puede ser estimulada mediante el uso consciente del movimiento del propio cuerpo en conjunción con una aguda percepción auditiva y la imaginación (“audición interior”).
- Pueden idearse experiencias agradables y satisfactorias para facilitar esta correlación, que tienden a su vez a producir un aumento de la sensibilidad y de la capacidad en el manejo de los elementos de la música.

El Método Willems fue desarrollado por el filósofo y musicólogo Edgar Willems (Lanaken-Bélgica, 1890 - Onex-Ginebra, 1978). A partir de sus reflexiones epistemológicas, su planteamiento pedagógico y sus propuestas didácticas es que comienza a gestarse la conciencia sobre una pedagogía musical que actualmente sigue presente. Su propuesta se caracteriza por ser universal, es decir, aplicable a cualquier contexto o entorno educativo musical ya que sus aportes son significativos y aplicables.

En sus propuestas metodológicas se considera a la música como una dimensión del ser humano a la cual se puede acceder a través de la experiencia musical, la aprehensión del conocimiento y el manejo de conocimientos específicos de la música (Valencia, 2015).

Sus ideas pedagógicas se basan en la conexión psicológica entre la música y el hombre. En base a sus creencias es que desarrolló su pedagogía, relacionando la teoría entre el ritmo con la vida fisiológica, la melodía a la vida afectiva y la armonía con la vida mental. Otra de sus ideas pedagógicas, fue otorgarle a la audición interna una importancia sustancial por considerarla clave para la verdadera musicalidad.

Tal como lo describe Rodríguez (2015) se basa en los siguientes principios:

- La admiración por la vida en todas sus manifestaciones.
- El amor por la infancia y los niños.
- El amor a la música y la alegría por practicarla. La fascinación por los fenómenos musicales y el estudio profundo de ella, siempre ligado a la práctica cotidiana.

- Vivir los principios que relacionan la música y el ser humano.

Por lo tanto, los principios metodológicos de Willems comprenden los siguientes enunciados, tal como lo menciona Carbajo (2009) citando a Damaceno (1990).

- Desarrollo de la sensibilidad auditiva, afectiva y mental través de ejercicios con finalidad musical.
- Importancia de la estimulación de la capacidad auditiva.
- Utilización de instrumentos diseñados especialmente para el entrenamiento auditivo.
- Estimulación del sentido rítmico y del tiempo a través de las acciones naturales de caminar, correr, saltar, deslizarse y girar.
- Comenzar con la escala diatónica, la seleccionada por nuestra cultura.
- El dictado musical como base para el desarrollo de la memoria musical y de la percepción auditiva interna.
- Desarrollo de la lectura y escritura musical y del trabajo instrumental a través del estudio de canciones presentadas de forma ordenada y seleccionadas con criterios pedagógicos.

En la década del 60' surgen el Método Kodály y las ideas pedagógicas de Orff.

El método Kodály fue desarrollado por el compositor, musicólogo y pedagogo húngaro Zoltán Kodály (Kecskemét, 1882- Budapest, 1967).

Su proyecto pedagógico se centra en apoyar e impulsar el desarrollo coral húngaro y fomentar la formación musical de la juventud. Se basa en las investigaciones y recopilaciones del folklore húngaro, generadas junto a Béla Bartók (Rodríguez, 2015). En palabras de Rodríguez (2015, p.196) "el método Kodály se presenta como una filosofía donde se subraya la trascendencia del hecho musical en la vida del ser humano, por lo que se aboga por el derecho a una educación musical universal". Su método "parte de su fuerte convicción de la música como algo de todos y para todos, con una función social de primer orden" (Carbajo, 2009, p.285).

Los principios de la filosofía pedagógica de Kodály, de manera resumida, tal como plantea Carbajo (2009, p.285) son los siguientes:

- La educación musical debe ser impartida en las escuelas, a todos los niños.
- La base de la educación musical es la práctica del canto y no el aprendizaje de un instrumento.
- La enseñanza de la música debe comenzar, junto a la asimilación de la lengua materna, con el canto de melodías de la tradición folklórica.
- Además de los cantos tradicionales, los materiales de enseñanza deben incluir el trabajo de los grandes compositores de la historia y han de seleccionarse siguiendo criterios de calidad estética.
- Los ejercicios sobre literatura musical seleccionada deben servir para entrenar la memoria musical, el oído interior y la percepción armónica.
- El canto es la enseñanza más efectiva teniendo en cuenta la calidad de los materiales musicales seleccionados y, al mismo tiempo, es la base del posterior trabajo instrumental.
- Aprender a leer y a escribir música debe basarse en el solfeo relativo.

El enfoque pedagógico de Carl Orff (Munich, 1895 – 1982) conocido como el Orff-Schulwerk promovió una forma de pedagogía a partir de las experiencias didácticas vividas junto a la bailarina y pedagoga Dorothee Günther, en la escuela que fundó en 1920 en Munich, llamada Güntherschule, donde la idea era fusionar el movimiento libre, la gimnasia, la música y la danza (Rodríguez, 2015).

En 1930 publicó su primera versión del Orff-Schulwerk presentando una concepción de trabajo activa y grupal. El desarrollo del enfoque Orff se da en la “relación entre la música con la palabra, el movimiento y la danza partiendo del ritmo del lenguaje hablado para vincularlo al ritmo musical, mostrando especial interés por el patrimonio tradicional lingüístico, como rimas, refranes, trabalenguas” (Rodríguez, 2015, p.205).

Se podría decir que su pedagogía “parte de la tríada “palabra, música y movimiento” como eje central de su propuesta” (Carbajo, 2009, p.287). Una de las características de este enfoque es que se le da gran importancia a las posibilidades sonoras del cuerpo (percusión corporal), al trabajo rítmico y la improvisación.

Los principios básicos del enfoque Orff, tal como lo plantea Carbajo (2009, p.287) son los siguientes:

- Música elemental que comienza con las escalas pentatónicas y después con las escalas modales y diatónicas.
- Trabajo vocal con prosodias y con melodías de canciones populares infantiles o basadas en ellas.
- Improvisación rítmica con las posibilidades sonoras del propio cuerpo y con los instrumentos escolares de percusión.
- Improvisación melódica sobre los instrumentos de láminas xilófonos, metalófonos y carillones, primero con las posibilidades de las escalas pentatónicas y después con las escalas modales y diatónicas.
- Práctica de la música en grupo.
- Trabajo conjunto de la expresión corporal, verbal y musical, como elementos primarios indisolubles de la manifestación musical en los inicios de la humanidad.

En la década del 70' surgen pedagogos musicales como Paynter, Schafer entre otros, cuyas ideas pedagógicas acerca de la enseñanza musical son consideradas de importancia en el ambiente educativo musical generando un movimiento de adeptos importantes.

La Propuesta de John Paynter (Londres, 1931 – 2010). Paynter fue compositor y pedagogo musical británico cuya “propuesta didáctica se centra en el trabajo de los instrumentos corporales para llegar luego al estudio de los objetos sonoros del entorno” (Rodríguez, 2015, p.213). A partir del esfuerzo creativo artístico del alumno en la práctica individual se facilita el entendimiento del trabajo con los demás, en donde lo principal es la experimentación y la búsqueda de combinaciones sonoras donde prima la formación del oído musical. Otro hecho importante es que le da suma importancia a la selección del material sonoro para las audiciones centrándose en la música contemporánea del siglo XX y al trabajo de improvisación musical individual como grupal, en donde plantea la modalidad de clase en formato taller.

Carbajo (2009, p.289) plantea que las ideas pedagógicas de Paynter “tiene que ver con facilitar la experiencia musical a las personas no especializadas y con una educación musical basada en el desarrollo de la sensibilidad, espiritualidad y afectividad”. También afirma que “al mismo tiempo, se plantea la presencia de la música contemporánea dentro del aula aprovechando las técnicas y enfoques de compositores del XX que amplían los recursos para hacer música” (Carbajo, 2009, p.289).

Los principios básicos de Paynter que plantea Carbajo (2009, p.286) son los siguientes:

- Entrada en el aula de la música contemporánea y de las nuevas grafías.
- Experimentación sonora puesto que el acceso a la música es sensorial y subjetivo.
- Experiencia musical basada en la escucha creativa.
- La creatividad como centro de un currículo de educación musical.
- Fomento de la comprensión musical de las estructuras de las relaciones sonoras.
- La interdisciplinariedad como medio de lograr una formación global.

La propuesta de R. Murray Schafer (Sarnia, 1933 - 2021). Schafer es compositor y pedagogo musical canadiense, centrado en la docencia y en plasmar “ideas sobre su visión renovadora de la educación musical” (Rodríguez, 2015, p.214). Sus ideas pedagógicas se basan en elementos: “el desarrollo de la creatividad del alumno mediante la creación de su propia música, la apreciación y el cuidado del paisaje sonoro de su entorno y el descubrimiento del punto de unión entre las artes” (Rodríguez, 2015, p.214).

Plantea que en las clases de música el alumno debe tomar conciencia del entorno sonoro que lo rodea y experimentar con las posibilidades sonoras de los objetos, ya sean instrumentos musicales y objetos, apreciando el silencio y su existencia para poder desarrollar la escucha y el juicio crítico, evitando así la polución sonora.

A Schafer se lo considera como el tipo de pedagogo musical contemporáneo que focaliza la actividad musical “en la acción musical directa y la creatividad” (Hemsey de Gainza, 1995, p.23).

Las ideas pedagógicas de Schafer parten de la consideración de que “somos musicales y tenemos que aprender a escuchar y a ser críticos con lo que escuchamos para tomar decisiones conscientes sobre el propio diseño de nuestro entorno sonoro” (Schafer, 1992, p.14).

Los principios básicos de su pedagogía de acuerdo a Carbajo (2009, p.289) son los siguientes:

- Tratar de descubrir el potencial creativo que los niños puedan tener para hacer música por ellos mismos.
- Introducir a los estudiantes de todas las edades a los sonidos del entorno: tratar el paisaje sonoro como una composición musical de la que el hombre es el principal compositor y hacer juicios críticos que conduzcan a su mejora.
- Descubrir un nexo o puente donde todas las artes puedan encontrarse y desarrollarse juntas armoniosamente.

En la década de los 80' surgen nuevas ideas pedagógicas musicales basadas en la concepción de una Sociedad con un nuevo sujeto y con una realidad social diferente, por lo que se plantean otros elementos a tener en cuenta como la ecología, la tecnología, el multiculturalismo, las terapias.

A partir de la década de los 90' aparecen "Modelos" de enseñanza musical, algunos modelos centrados en lo lúdico, otros en lo artístico, didáctico, tecnológico, étnico.

De esta manera, se constata las distintas acepciones que han tenidos las pedagogías musicales, desde metodologías hasta modelos. Si bien se ha realizado un pequeño recorrido, mencionando tan solo algunos de los pedagogos que han influido en la historia de la enseñanza musical, ya que para la dimensión de nuestra investigación no se abordará especialmente a todos.

Conocer estas pedagogías, enfoques, métodos, modelos no querrá decir que los docentes opten en su desempeño docente por una de estas concepciones de manera exclusiva, sino que es de suponer que puedan hacer sus prácticas basadas en varias pedagogías, tal como plantean Gillanders y Candisano (2011, p. 67) "lo que suelen hacer es extraer la parte del método que más les interesa y con éstos elaboran sus propuestas curriculares".

Podríamos sintetizar y visualizar de la siguiente manera los aspectos más relevantes de los pedagogos musicales más relevantes del siglo XX y es que, los pedagogos musicales presentan diferencias en las propuestas metodológicas distinguiéndose metodologías activas, metodologías instrumentales, metodologías creativas, metodologías ecológicas.

Tabla 1. Características de los enfoques pedagógicos del siglo XX

Método Dalcroze	Método Willems	Método Kodály	Método Orff	Método Paynter	Método Schafer
1950	1950	1960	1960	1970	1970
Método Activo	Método Activo	Método Instrumental	Método Instrumental	Método Creativo	Método Ecológico
Se basa en la rítmica corporal, improvisación y educación del oído.	Se basa en aspectos psicopedagógicos.	Se basa en el canto y conjuntos vocales.	Se basa en aspectos rítmicos y conjuntos instrumentales.	Plantea la experimentación basada en la sensibilidad, espiritualidad y afectividad. Introduce la música contemporánea en el aula y el trabajo interdisciplinario.	Plantea la curiosidad sonora, paisaje sonoro, importancia del silencio y la unión de las artes.

Fuente: Elaboración propia.

2.1.3. ¿Métodos, enfoques o modelos pedagógicos de enseñanza de la música?

Analizamos aquí la diferencia entre métodos, enfoques metodológicos y modelos de enseñanza de la música a partir de referentes teóricos.

Según la RAE modelo es un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo. Sería también una representación, un esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento.

Método sería una obra que enseña los elementos de una ciencia o arte, procedimientos, modos de decir o hacer con orden.

En cuanto al término metodología o método, se puede afirmar que existe una diferencia conceptual entre ambos términos que la pedagoga de la enseñanza musical Violeta Hemsy de Gainza explica de manera muy clara:

Un método -o enfoque metodológico- consiste por lo general en una creación o producción individual: de acuerdo con sus propias necesidades y características, cada autor enfatiza determinado aspecto de la enseñanza musical; las actividades y/o materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, de modo de ofrecer a los usuarios un panorama más o menos completo y ordenado de la problemática específica que se aborda.

A diferencia del método, el modelo, en nuestra acepción particular, remite a una producción colectiva, usualmente espontánea. Un modelo dado-de aprendizaje natural o espontáneo, tecnológico, étnico, ecológico, etc.- no es privativo ni excluyente, ya que puede combinarse con otros, y tampoco conlleva o supone una secuenciación dada. Por lo general, un modelo comprende un conjunto de conductas (actividades, acciones) y materiales que suceden o se desarrollan en un contexto específico (lúdico, cultural, antropológico, tecnológico, etc.). Tiene que ver con cómo se aprende o se transmite un saber -costumbres, habilidades, creencias, etc.-, ya sea en la vida cotidiana, en la calle, en la comunidad; a través del juego, del canto y/o la danza popular; mediante aparatos o máquinas, a través de actitudes y prácticas varias.

En la época actual, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos. En la pedagogía musical europea (sobre todo en España) está en boga la enseñanza-aprendizaje de juegos rítmico-corporales y danzas étnicas (especialmente de origen africano) y populares. En clases generalmente nutridas, los alumnos practican en grupo, en forma entusiasta, patrones sonoros y de movimiento a veces sumamente complejos (modelo étnico, paradigma recreativo, de acción: aprender haciendo). En algunos países de Latinoamérica niños y jóvenes aprenden música a través de diversas prácticas populares (canto, danzas, bandas, juegos, ceremonias, etc.) que incluyen la participación corporal y la actuación. Algunos docentes prefieren o se identifican más con los modelos ecológicos (por ejemplo, el enfoque de Murray Schafer), lúdicos, tecnológicos, etc. (Hemsy de Gainza, 2004, p.74-81).

De acuerdo a lo planteado anteriormente, se observa que cuando se habla de las metodologías y de los métodos no sólo se abordan aspectos pedagógicos y didácticos, sino de contenido.

Una apreciación es que los métodos se abocan hacia lo pedagógico, didáctico, el cómo enseñar y cuándo enseñar, sin embargo, los modelos se aplican a las escuelas constituidas ya que no solo se diferencian por el cómo enseñar sino en el qué enseñar, en gran parte porque conciben de forma diferente lo que se entiende que se debe enseñar en música escolar.

Desde un criterio amplio para el alcance de nuestra investigación remitiremos a enfoques pedagógico musicales sobre la enseñanza de la música escolar abarcando tanto aspectos pedagógico didácticos como de contenido.

2.1.4. Enfoques de enseñanza musical en la educación

Podemos sugerir que dentro de la historia de la enseñanza musical se pasó paulatinamente a contemplar, no sólo el canto, sino otros aspectos centrados en el alumno y en el docente. En la actualidad, la enseñanza de la música en la escuela supone tener en cuenta varias dimensiones de la misma. Elementos como los contenidos a enseñar; los métodos, metodologías y/o modelos sobre cómo enseñar; los niveles de enseñanza que contemplen la edad madurativa biológica y psicológica del alumno; y el perfil profesional y educativo del profesor de música que estará a cargo de la tarea educativa, son de suma importancia a la hora de llevar adelante la enseñanza musical en el aula.

En este apartado haremos referencia a los enfoques que ha tenido la enseñanza musical durante el siglo XX y XXI en América y Europa.

Algunos autores analizan los diferentes modelos de enseñanza de la música, entre los que están los mencionados previamente, y observan diferentes enfoques, aportando una categorización de los mismos de acuerdo a sus tendencias u orientaciones pedagógicas. Hemsy de Gainza (2003) realiza un recorrido por la historia de la educación musical en donde resalta las técnicas, metodologías y los modelos pedagógicos que han sido aplicados a través de las distintas décadas del siglo XX, estableciendo seis períodos que tomaremos como categorías de acuerdo a estos enfoques:

Enfoques precursores. Al primer periodo lo denomina “de métodos precursores”, 1930-1940. Surge la necesidad de que se introduzcan cambios en la educación musical inicial en las escuelas. Surgen dos métodos “clave” que aparecen en Inglaterra (método Tonic-Sol-Fa) y luego en Alemania (Tonikado), y en Francia, Maurice Chevais, músico y pedagogo francés (1880-1943) utiliza, entre otros recursos, la fonomimia en la didáctica del canto en el nivel inicial. Caracteriza esta etapa la revolución educativa que aparece en oposición al racionalismo decimonónico que se anteponía a la personalidad y a las necesidades primarias del educando frente al objeto del conocimiento.

Enfoques activos. El segundo período, 1940-1950, lo denomina “de los métodos activos” por la influencia que comienzan a tener los aportes filosóficos y técnicos de la “escuela nueva” en la educación musical cuya metodología está enfocada en el educando. Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978) y Maurice Martenot (1898-1980) son referentes en este período, los elementos que adquieren importancia en este periodo son el movimiento y la actividad en las propuestas de enseñanza musical.

Enfoques instrumentales. El tercer período, 1950-1960, “de los métodos instrumentales” lo conforman Carl Orff (1895-1982) quien se centra en la formación de conjuntos instrumentales en un principio, luego a la producción de piezas y materiales orientados a promover la ejecución grupal instrumental, vocal y corporal; Zoltán Kodály (1882-1977) privilegia la voz y el trabajo coral. En este período se incrementa la ejecución grupal y la valoración del folklore.

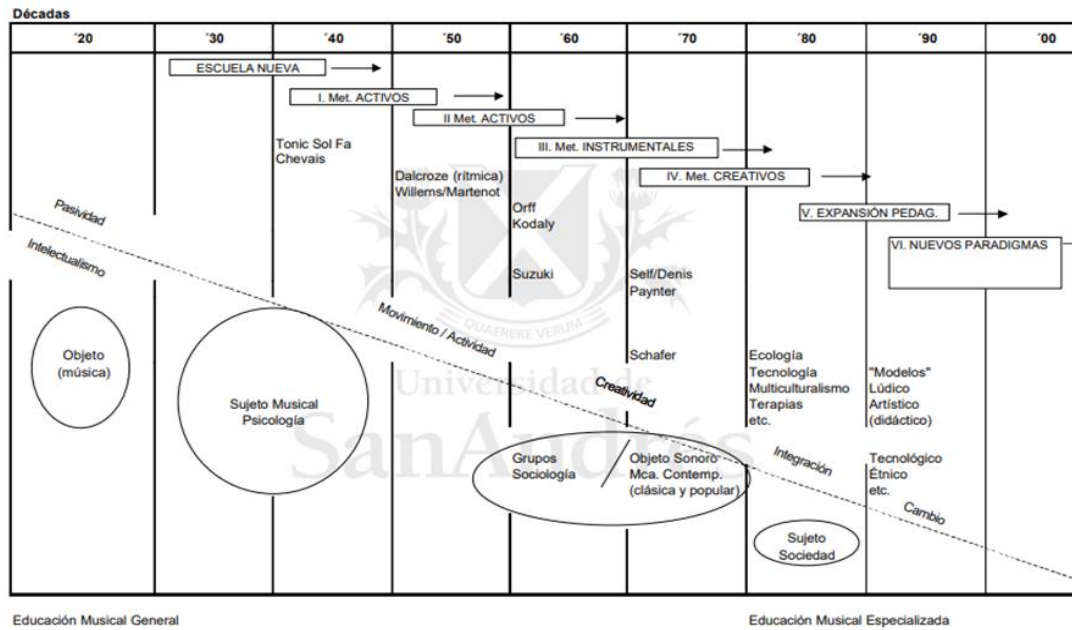
Enfoques creativos. El cuarto período, 1970-1980, “de los métodos creativos”, denominado de esa manera debido a que el profesor comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos, la educación vuelve a centrarse en el sujeto. Se conoció como “generación de los compositores” formada por George Self (1921-2011), Brian Denis (1941-1998), John Paynter (1932-2010) y R. Murray Schafer (1933-2021), quienes se destacan por introducir la música contemporánea en el aula. Schafer, además, aspira a sensibilizar la escucha y el desarrollo de la curiosidad sonora de sus estudiantes a través de ejercicios y preguntas interactivas. Una característica de este período es que se generan los Encuentros Latinoamericanos de Música Contemporánea y se promueve una Pedagogía de la Creación Musical.

Enfoques multiculturales. El quinto período, 1980-1990, “de transición”, “de integración”, “de expansión pedagógica” frente a la carencia de perspectivas necesarias para emitir juicio de valor respecto a la enseñanza musical de esa época es que se establecen esas denominaciones. En estos momentos se evidencia una diversidad de problemas musicales y pedagógicos que acontecen producto de elementos que aparecen en los 80’, como la tecnología musical, la tecnología educativa, la musicoterapia, las olas migratorias que generan un multiculturalismo que se debe atender en las escuelas: “la educación musical deberá ampliar entonces su espectro de contenidos a fin de integrar progresivamente las músicas de otras culturas, sin dejar de trabajar para la preservación de la propia identidad y las raíces culturales.” (Hemsey de Gainza, 2003, p.10). Se podría afirmar que decrece el protagonismo metodológico frente a estos emergentes.

Enfoques paradigmáticos emergentes. El sexto período, 1990-2010, “de los nuevos paradigmas” o “nuevos modelos pedagógicos” en donde se observa una polarización de las acciones educativas. Por un lado, porque el ámbito de la educación musical inicial cuenta con un legado rico e importante de aportes y experiencias metodológicas de los periodos anteriores, y por otro lado se observa que el nivel de formación musical especializado o superior se mantiene desactualizado. Con respecto a la educación musical inicial, escolar o infantil hay opciones no excluyentes que denomina modelos para diferenciarlos de los métodos que dominaron la escena pedagógica durante el siglo XX.

A continuación, se observa la representación gráfica de esta evolución y caracterización de enfoques pedagógicos desarrollada por Hemsey de Gainza (2003).

Figura 1. Cronología de los estadios referenciales de los enfoques pedagógico-musicales del siglo XX



Fuente: Gainza, 2003, p. 21.

En los párrafos anteriores se ha intentado dar una idea de cómo ha sido el desarrollo de la educación musical durante los siglos XX y XXI. Podríamos concluir aseverando que durante los últimos 90 años ha cambiado la pedagogía musical, siendo probablemente, “los más productivos en la historia de la educación musical. En su transcurso, las propuestas metodológicas y teóricas se han ido sucediendo y multiplicando a una velocidad cada vez mayor y, evidentemente, muchas cosas han cambiado y siguen cambiando” (Díaz y Giráldez, 2007, p.11).

En este sentido es que nos preguntamos cuáles son las concepciones de los profesores de música, en qué medida están presentes modelos, metodologías o enfoques pedagógicos que hemos reseñado y que están presentes en distintos países.

2.2. La formación del docente de música escolar

En este estudio uno de los aspectos en los que se pretende indagar es las creencias sobre la formación educativa necesaria que debe poseer el profesor de música escolar. En líneas generales podemos considerar la formación pedagógico-didáctica del profesor y la formación disciplinar en su especialidad.

Primeramente, se establecerá qué elementos son importantes tener en cuenta cuando nos referimos a formación pedagógica del profesorado en general, independientemente de la especificidad de la materia que imparta.

Al respecto, Imbernón y Canto (2013) proponen que la formación educativa del profesorado

es un elemento importante de desarrollo profesional, pero no el único y, quizás, no el decisivo. Por lo tanto, un posible acercamiento al concepto de desarrollo profesional del profesorado puede ser: todo intento sistemático de mejorar la práctica laboral, creencias y conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión (2013, p.4).

Desde otra perspectiva, se puede afirmar que el perfil profesional del profesorado “está asociado a una imagen de docencia deseable y contextualizada que se constituye en un referente para quienes

optan por la profesión docente, para sus formadores y para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones de políticas educativas” (Bozu y Canto, 2009, p. 90 en Imbernón et al. 2013, p. 7).

“La docencia no es sólo cuestión de técnica. También es algo moral” señalan Fullan y Hargreaves (1996, p. 42). En este caso, los autores plantean que los profesores, no sólo influyen en la vida y desarrollo de muchos niños sino también por la puesta en práctica de técnicas eficaces y conductas aprendidas. De esta manera “es necesario que los docentes se cuestionen sus propias prácticas y permanezcan abiertos a las nuevas ideas y a los modos potencialmente mejores de hacer las cosas” (Fullan et al, p. 45).

Otro aspecto fundamental de la tarea docente es la formación continua y/o permanente ya que ésta incide de manera directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En lo que refiere específicamente al profesor de la especialidad de música Bernal (2005) manifiesta que “la profesión de docente exige una formación y perfeccionamiento continuo, es asumir un proceso de mejora personal, colaborativa y tecnológica que haga posible que la actividad educativa sea cada vez más reflexiva y completa tanto para el profesor como para los alumnos” (p. 65).

En un estudio sobre la formación de los docentes del siglo XXI realizado por Perrenoud (2001) se reflexiona sobre la incertidumbre acerca de las orientaciones deseables que deberían tenerse en cuenta para los futuros docentes en un mundo de constantes cambios. A pesar de que el autor plantea diez criterios que, a su entender, deberían responder a una formación profesional de alto nivel, la calidad de esa formación dependerá de la concepción que se tenga acerca de las diversas variables que conforman el sistema educativo. Cada Nación posee sus propias ideologías con respecto a la educación, existen modelos de sociedad y modelos de seres humanos que las políticas educativas aspiran a formar. De esta manera, y de acuerdo a la finalidad que se le otorgue a la escuela dependerá el rol de los profesores y su consecuente formación educativa profesional.

La formación disciplinar del docente de música escolar es la formación académica que posee el profesor de música, es decir son los conocimientos estrictamente musicales que hacen al técnico en/de música en su desempeño como conocedor de la materia.

Frega y Cash (1980) creen que el maestro especialista en música debe organizar y ordenar su tarea docente de tal manera que consiga desarrollar los cuatro aspectos donde se manifiestan las disposiciones humanas: creador, intérprete, auditor y crítico.

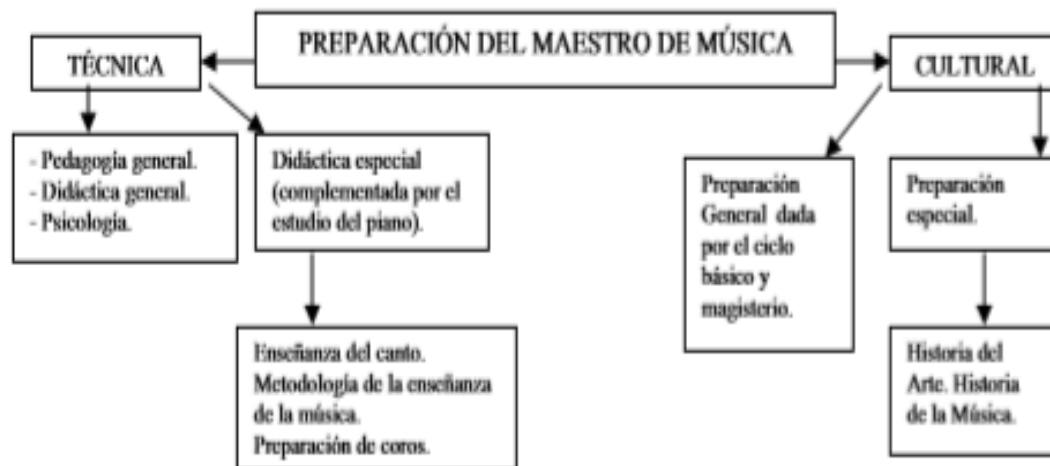
Tal como lo define Bernal (2005, p.66) “el especialista de música tiene una enorme responsabilidad en la concreción del proyecto educativo; a través de su intervención pedagógica ha de integrar los ámbitos fundamentales del conocimiento musical y el saber educativo”.

Coincidentemente, otros autores de relevancia en el campo de la música están de acuerdo:

Hemsey de Gainza (1964) y González (1974), consideran que el maestro de música ha de poseer una serie de «condiciones» para llevar a cabo la educación musical que resumen en: generales, en referencia a la cultura, y especiales, que abarcan una práctica psicológica, una preparación pedagógica, y una preparación musical. Ambas autoras describen un exhaustivo planteamiento sobre la formación musical idónea del especialista (Bernal, 2005, p.66).

Continuando con el mismo planteo, Bernal (2005, p. 66) muestra el cuadro creado por González (1975, p.15) en donde describe de manera esquemática los elementos que debe tener un maestro especialista de música “en la escuela y para la escuela”, al que nosotros para nuestra investigación denominamos profesores de música:

Figura 2. Preparación del maestro de Música



Fuente: Cuadro de González (1974, p.15) en Bernal, 2005, p. 66.

De esta manera Bernal (2005, p.66) afirma que:

las metas y las finalidades de la formación del profesorado se fundamentan en: nivel de conocimientos suficientes, sensibilización ante la psicología del niño, capacitación en las diversas metodologías, comprensión y gobierno de las relaciones interpersonales, programación de la tarea docente, conexión de los contenidos con la psicología evolutiva, las peculiaridades del medio y la integración de la escuela, los materiales y recursos, diagnosticar y evaluar.

Gervilla (2000, en Bernal 2005, p.66) manifiesta que “cada profesor construye su propio conocimiento profesional producto de la experiencia, y el proceso tiene sentido de totalidad cuando se combina la reflexión teórica y la actuación práctica”.

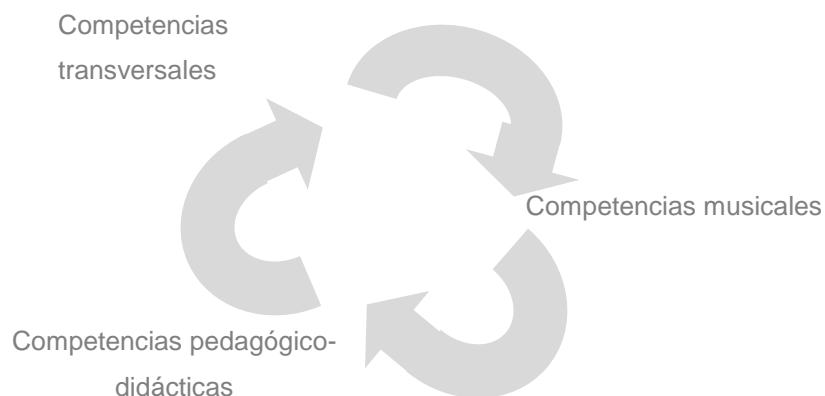
Con el espíritu de completar aún más los aspectos técnicos que hacen más enriquecedora la labor del profesor de música se tomará como referencia el estudio realizado por Carrillo (2005) respecto a las competencias profesionales del profesorado de música. Carrillo (2005) establece así tres tipos de competencias: transversales, musicales, pedagógico y/o didácticas.

Las competencias transversales serán las que implican el desarrollo profesional docente, la actuación del docente frente al aula, la actuación del docente en el marco del centro escolar y la actuación ética como docente.

Las competencias musicales son las referentes al desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical, con la interpretación musical y con la creación musical.

Finalmente, las competencias pedagógicas y/o didácticas son las que se refieren a la planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje.

Figura 3. Competencias profesionales del profesorado de música



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la educación musical en la escuela, afirma Bernal:

El éxito de la educación musical en la escuela depende en gran medida de cómo el profesor selecciona, organiza y secuencia los contenidos y las experiencias de aprendizaje. Adoptar una metodología coherente para desarrollar el currículum musical es hacer referencia expresa al conjunto de estrategias didácticas y modos de intervención que permite desarrollar la acción educativa y es el profesor, con absoluta autonomía y como responsable directo, quien ha de saber elegir el modelo didáctico para que su adaptación a la práctica concreta resulte apropiada a las características individuales de sus alumnos (2005, p. 61).

2.3. Sobre creencias y concepciones del profesorado

Conocer las creencias de los profesores es importante ya que sugiere una estrecha relación en cómo planifican, toman decisiones de instrucción y práctica (Pajares, 1992). Las creencias que tienen los profesores influyen en sus percepciones y juicios, lo que a su vez afecta su comportamiento en el aula. Además, comprender las estructuras de sus creencias es esencial para mejorar su preparación profesional y sus prácticas docentes. Desde esta perspectiva conocer las creencias docentes sobre sus prácticas y formas de enseñar, nos ayudará a comprender de qué manera conceptualizan las tareas, sus roles, a sus estudiantes, las áreas temáticas que enseñan en relación con el tipo de escuela en las que trabajen.

Para Pajares (1992) las creencias tienen un componente cognitivo (conocimiento), un componente afectivo (emocional) y un componente conductual (acción); a diferencia de lo que ocurre con el conocimiento que se basa en hechos objetivos constatables, las creencias serían para el autor un tipo de conocimiento que se basa en los juicios de valor ligados a componentes afectivos emocionales. Pajares señala que las creencias se manifiestan verbalmente y pueden ser inferidas a través del discurso de las personas sobre lo que dicen que buscan y lo que hacen (acciones). Las creencias se formarían tempranamente y perduran en el tiempo desafiando las contradicciones planteadas por la razón, la formación, el tiempo o la experiencia.

Por lo tanto, la **creencia** puede ser vista como una proposición, algo que se dice de otra cosa, que puede ser precedida de la frase “Yo creo que...”. Son apreciaciones que no necesariamente pueden fundamentarse desde la racionalidad o la contrastación con hechos e implican aspectos valorativos emocionales, que se constituyen en verdades personales.

Es en esta línea de estudio, que esta investigación pretende conocer, las creencias de los profesores de música de las escuelas públicas de primaria, en cuanto a la formación requeridas para la enseñanza musical en la escuela. Por lo tanto, constituyen un componente del conocimiento subjetivo de la persona. Como señala Pajares, las creencias se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992).

Con respecto al término **concepciones**, Cubero (1996, p. 27) afirma que “las concepciones son representaciones individuales construidas en la interacción”. Los profesores formarán una concepción determinada que tendrá que ver con la interacción que éstos tienen con los objetos, las personas, las actividades. Es decir, que el desarrollo de estas concepciones puede calificarse como un proceso de construcción social entre los elementos del entorno, como los esquemas cognitivos del sujeto, sus motivaciones, sus preferencias personales, su perspectiva del mundo, etc. (Cubero, 1996). Pratt (1992, en Brown 2004) establece que las concepciones representan diferentes categorías de ideas sostenidas por los maestros detrás de sus descripciones de cómo se experimentan las cosas educativas. Marton (1981 en Brown 2004) afirma que las concepciones actúan como un marco a través del cual un docente ve, interpreta, comprende, responde e interactúa con el entorno de enseñanza.

Por lo tanto, las concepciones, refieren al entramado de ideas, opiniones, creencias, conceptos y representaciones que una persona constituye, más o menos articuladamente, en torno a un determinado objeto. Las concepciones expresan el entendimiento general o la forma de concebir e interpretar un determinado asunto. Así, como señala Pajares (1992), las creencias sobre el conocimiento de los profesores, o creencias epistemológicas, se relacionan con las concepciones, como sistema de ideas. En este estudio, se pretende conocer qué concepciones poseen los profesores de música de la escuela pública, sobre cómo debe ser la enseñanza musical en la escuela.

No obstante ello, en el caso de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje existe ya un vasto cuerpo de conocimientos desarrollados en base a diferentes investigaciones. Estos estudios abordan las concepciones de los docentes en torno a diversos aspectos relacionados al conocimiento y la tarea docente con la finalidad de hacer explícitos los marcos conceptuales, teóricos y experienciales, que ofician de referencia y orientan a su accionar docente. Estas concepciones estarían conformadas por combinaciones de valores, creencias y teorías sobre el rol docente, sobre la enseñanza y la función social de la educación y de su propio campo disciplinar.

Brown (2004) afirma que existe evidencia de que las concepciones de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y los planes de estudio influyen fuertemente en cómo enseñan y en lo que los estudiantes aprenden y logran. Por más individualistas que puedan parecer las concepciones, se

puede argumentar que son configuraciones o fenómenos cognitivos compartidos social y culturalmente.

Pero, además, Hernández y Maquilón (2010) plantean que tanto el profesorado como los estudiantes tienen distintas maneras de concebir la enseñanza y el aprendizaje a pesar de que sus vivencias hayan sido similares o idénticas. Para este caso sólo se tendrán en consideración las concepciones de los profesores de música de la DGEIP, quizás en futuros estudios pueda ampliarse el campo de conocimiento retomando esta investigación y hacerla extensible a los niños.

Trigwell y Prosser (1991) avanzaban aún más sobre el valor de las concepciones al proponer que entre las creencias que los profesores tienen sobre la enseñanza y el aprendizaje, y sus prácticas docentes, se produce una estrecha relación con una importante repercusión en el aprendizaje de los estudiantes (Hernández y Maquilón, 2010). Dentro de esta línea de investigación se plantea desde el contexto en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los resultados puedan ser usados por el profesorado y, de este modo, promover los cambios que desea se produzcan en los estudiantes, tal como lo planteaba Ramsden (1987).

Por lo tanto, comprender las creencias que los profesores tienen sobre diversos aspectos de la enseñanza de la música y su rol en ella, creencias sobre su desempeño, la frecuencia en que se desarrollan propuestas específicas y tipos de actividades que se proponen nos permitirá conocer sus concepciones acerca de la enseñanza musical en los aprendizajes de sus estudiantes.

Por lo tanto, “las creencias parecen jugar un papel decisivo en las decisiones que los profesores toman acerca de la relevancia que le asignan a los conocimientos” (Pajares, 1992 en Hernández y Maquilón, 2010, p.4). Para Pajares hay una “relación de creencias epistemológicas de los profesores y sus concepciones de la enseñanza” (Hernández et al., 2010, p.19).

Y con respecto al término concepción será pensado como “una estructura mental general, que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos” (Thompson, 1992, p.130 en Porras Contreras, 2016).

En esta investigación se tomará como perspectiva de estudio para conocer las concepciones, la que plantean Hernández y Maquilón (2010), la perspectiva fenomenológica y la epistémica. Si bien ambas son diferentes no son incompatibles.

Diversos estudios sobre las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del profesorado, son coincidentes en que, los profesores tienden a concebir la enseñanza o bien como práctica centrada en torno a sí mismos y en la materia cuya información/conocimiento deben transmitir o por el contrario, pueden concebirla como una práctica centrada en el estudiante, su comprensión de los fenómenos y su aprendizaje (Hernández y Maquilón, 2011).

De acuerdo a la revisión de la literatura se observa que las investigaciones sobre las concepciones se han realizado desde dos perspectivas. Unas examinan la actuación académica del profesorado, como se hace en la corriente metacognitiva (Hernández y Maquilón, 2010) y estudios que tratan de describir la experiencia del aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de los protagonistas, como se

hace desde la corriente fenomenográfica de Marton, Dall'Alba y Beaty, 1990 (en Hernández y Maquilón, 2010).

En esta investigación se intentará conocer y describir las concepciones de enseñanza que poseen los profesores de música en las escuelas públicas del país a partir del modelo cuyo corpus de conocimiento ya fue desarrollado por autores como Dall'Alba, 1990; Fox, 1983; Gow and Kember, 1994; Martin and Ramsden, 1992; Prosser et al, 1994; Samuelowicz and Bain, 1992; (en Hernández et al. 2010) y han contribuido a nivel conceptual y empírico. En base a este modelo se pretenderá conocer si el profesor entiende que “debe enfocar su enseñanza centrándose en la materia o en la enseñanza con el objetivo de transmitir información a los estudiantes, o bien, puede enfocarla en el estudiante con la finalidad de cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que lo rodea” (Prosser et al 2005, en Hernández et al. 2010, p. 19).

Figura 4. Categorías apriorísticas sobre la enseñanza musical. Concepciones de los profesores de música



Fuente: Elaboración propia.

De esta manera y para conocer las concepciones se tendrá en cuenta una serie de taxonomías que nos ayudarán a catalogar jerárquicamente las concepciones en torno a las prácticas que realizan los profesores en el nivel educativo que enseñen. Las categorías que se proponen en esta investigación ya han sido utilizadas en otros estudios de mayor impacto (Hernández y Maquilón, 2010) y estarán orientadas a conocer si las concepciones se centran en el profesor o en el estudiante.

Con respecto al número de categorías que se utilizarán, éstas pretenden describir la importancia de transmisión del conocimiento e información o bien en la construcción y desarrollo del estudiante, es decir, el protagonista es el profesor o el estudiante.

Por lo tanto, las categorías que estén orientadas hacia el profesor tendrán como característica más importante que la enseñanza es vista como una transmisión de conocimiento de manera que los profesores centrarán su enseñanza en el contenido de las materias y en como organizan, estructuran y presentan los contenidos que están enseñando de manera que se haga más fácil el aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, las categorías que se orienten hacia el estudiante plantearán la enseñanza como apoyo al alumno para realizar cambios conceptuales, de esta manera los profesores tendrán como objetivo

que los alumnos construyan sus propios conocimientos, comprendan y promuevan su propia concepción.

Y entre estas dos concepciones se ubicará una categoría intermedia, menos definida pero que tratará de promover el aprendizaje, facilitar la comprensión, o ayudar a los estudiantes a desarrollar nuevos conceptos. Esta categoría bien podría estar centrada en el profesor o en el alumno.

Independientemente de estas consideraciones generales sobre las **concepciones de la enseñanza y el aprendizaje**, se plantea el interés del estudio de las **concepciones sobre la enseñanza en distintos marcos disciplinares**, en el entendido que las concepciones podrían tener variaciones en el marco de las diferentes disciplinas.

De esta forma, podemos preguntarnos, si existen concepciones específicas sobre la enseñanza de la educación musical en la escuela determinadas por el propio objeto de estudio, si ellas se relacionan con diferentes concepciones y tradiciones teóricas (que a través de la historia se han denominado métodos, modelos o enfoques, y que son referentes dentro de la pedagogía musical en la escuela) sobre la enseñanza de la música, o si se relacionan también con grandes orientaciones pedagógico didácticas sobre la enseñanza que resultan comunes a diferentes marcos disciplinares.

En este estudio, se va a explorar las diferentes dimensiones de la enseñanza de la música en referencia a las dimensiones que se consideran más relevantes dentro de los enfoques pedagógicos musicales. Por otra parte, se va a explorar el qué enseñar, cómo enseñar y cuando según las distintas edades: inicial, primaria, diferentes ámbitos (la escuela primaria y la escuela de enseñanza de la música no formal), a través de las distintas dimensiones que proponen los diversos referentes pedagógico – musicales que han sentado la base de la pedagogía musical a partir del siglo XIX, y que son representadas en las múltiples preguntas del cuestionario, incluso con preguntas cerradas de opciones múltiples, pero también con preguntas abiertas.

En esta investigación, referiremos a concepciones sobre la enseñanza de la música escolar en el entendido que las concepciones sobre la enseñanza remitirían a un entramado de ideas más o menos amplio del profesor sobre diferentes dimensiones relacionadas a ello y a creencias sobre la formación requerida buscando explorar en este aspecto las creencias o ideas puntuales sobre el tópico.

Podemos concluir afirmando que, conocer las concepciones de los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje, en general y de la música en particular, nos permitirá comprender sus prácticas, sus creencias y posibles concepciones sobre la enseñanza de la música, centrada o no en el alumno y en base a criterios pedagógico musicales. Es decir, que se tomarán como categorías apriorísticas donde se centra la enseñanza musical. sino que también se explorará lo propio de la enseñanza de la disciplina a través de categorías orientadas sobre la base de criterios pedagógico musicales.

2.4. Antecedentes de estudios empíricos en el área

Con respecto a los antecedentes empíricos, entre la literatura relevada a nivel internacional y nacional se profundizó en diversos estudios que abordaban distintas temáticas referentes a las concepciones docentes en cuanto a la enseñanza – aprendizaje, sobre la educación musical en primaria, perfil

profesional docente de música en primaria, modelos didácticos y percepción docente en prácticas de aula.

A nivel internacional se destacaron los estudios de Buendía, Carmona, González y López (1999), Hernández y Maquilón, (2010), Lavooy y Krumm (2010), Bohorquez (2014), Berli, Marcipar de Katz, Zanabria y Fumis (2018). Estas investigaciones centran sus estudios en las concepciones y creencias docentes, contribuyeron de gran manera aportando datos fundamentales para el trabajo previo de campo.

Bernal (2005), Carbajo (2009), Jorquera (2010), Carrillo (2012; 2015), Carrillo y Villar (2014; 2017), Rodríguez (2015), Fernández, Vázquez y López (2015), Gillanders y Candisano (2011), Lopes y Baéta (2015) centraron sus trabajos desde la perspectiva de la formación profesional docente musical haciendo referencia a las cualidades necesarias que debe poseer el profesor de música de primaria denominándolas “competencias deseables del profesor de música”. Sus estudios fueron de gran relevancia previo al trabajo de campo para la elaboración del cuestionario.

A nivel nacional no se encontraron investigaciones que abordaran temáticas similares a la propuesta en este estudio, sin embargo, los trabajos de Nakasone (2012), Calcagno (2016) y Fontán (2018) nos permiten tener una visión de cómo se encuentra situada hoy la educación musical en nuestra cultura y en el contexto educativo uruguayo.

Tabla 2. Estudios de antecedentes empíricos

Año	Autor	Título	Metodología	Hallazgos
1 1999 Educación XXI, 2, 125- 151	Buendía Eisman, L., Carmona Fernández, M., González, D., López Fuentes, R. ESPAÑA.	Concepciones de los profesores de educación secundaria sobre evaluación.	Cualitativa. Instrumento Entrevista.	Las necesidades que perciben los profesores para realizar una mejor evaluación son: 1° relacionado con el propio profesor, 2° relacionado con elementos administrativos. Respecto al concepto de evaluación para los profesores es un proceso que pretende observar tanto a los alumnos como al Centro, a los profesores, para mejorar el sistema a través de ella y a la vez promocionar a los que mejor han conseguido sus metas propuestas. Los términos que más aparecieron son: valorar, sancionar, observar, seguir el proceso de construcción del conocimiento del alumno.
2 2010 Revista Electrónica	Hernández, B. y Maquilón, J. ESPAÑA	Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado.	Cualitativo (entrevistas) y cuantitativo	Este estudio presenta las características más relevantes sobre las concepciones que los profesores pueden desarrollar en su tarea docente, según se basen en el profesor o en el estudiante. Y plantea la complementariedad del estudio de creencias y de concepciones de los docentes.
3 2010 Revista de Psicología	Lavooy, V., Krumm, G. ARGENTINA	Concepciones acerca de la evaluación pedagógica de profesores universitarios con y sin título docente.	Cuantitativo por medio de cuestionario.	El proceso de evaluación más representado en la totalidad de la muestra fue el que definen como proceso, seguimiento. La preferencia se situó en la categoría que indicaba que un examen muestra el aprendizaje del alumno y la calidad del docente. Los prof. conocen y explicitan la importancia de los tres tipos de contenidos de evaluación: conceptuales, procedimentales y actitudinales; pero los análisis de frecuencia revelaron que hay una

					jerarquía en los conceptuales. La mayor parte se inclinó por la finalidad formativa.
4	2014	Bohorquez, L. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Buenos Aires Nov 2014 ARGENTINA	Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios.	Cuantitativa a través de cuestionario y Cualitativa con entrevistas semi estructuradas	De los 26 estudiantes para profesores, 8 centraban su gestión en la organización de grupo de trabajo. 12, además centraban su gestión en asumir el rol de guía, acompañante u orientador. 2 que su gestión no se fundamenta en resolución de problemas, 2 hablan de su experiencia personal y no de la gestión, 1 centra la atención en las características del problema y 1 en el comportamiento que debe exigirse en la clase.
5	2018 XIII Jornadas de Investigación	Berli, J, Marcipar de Katz, S., Zanabria, C., Fumis, S. ARGENTINA	Concepciones docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes en matemáticas.	Cualitativa. Focus group, acompañado simultáneamente con un instrumento de recopilación de opinión escrita con 2 preguntas, 1 a responder con palabras claves y la otra con respuesta de desarrollo, estructurada en 3 partes y para responder de manera anónima.	La lista sobre "evaluar en matemática": reflexionar, aprender, tomar decisiones, retroalimentación, educación, excelencia académica, estudiar, esfuerzo, perseverancia, razonar, relacionar, integrar, pensar, construir, definir estrategia, avance académico, integrar conocimientos.
6	2005	Bernal Vázquez, J. ESPAÑA	Apuntes para una nueva educación musical en la escuela.	Análisis bibliográfico	El éxito de la educación musical en la escuela depende en gran medida de lo que el profesor selecciona, organiza y secuencia los contenidos y las experiencias de aprendizaje.
7	2009	Carbajo Martínez, C. ESPAÑA	El perfil profesional del docente de música en educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica en el aula.	Cuantitativa. Análisis estadístico descriptivo	Los docentes de música de Primaria de la región de Murcia forman un colectivo joven, vocacional, formado musicalmente y con un grado de autoconfianza elevado en sus capacidades docentes y musicales.
8	2010	Jorquera, M. ESPAÑA	Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española.	Cualitativo	Los conocimientos profesionales de los educadores musicales son distintos según en los ámbitos que trabajen. En España se puede hablar de educación musical sin pedagogía en la educación secundaria y con pedagogía en el ámbito de la enseñanza primaria. El conocimiento profesional consta de conocimientos musicales de los profesores y de conocimientos verbales (aspectos más bien didácticos).
9	2011	Gillanders, C. y Candisano, J. ESPAÑA	Métodos y Modelos en educación musical.		Antecedentes de estudios documentales.
10	2012	Carrillo, C. ESPAÑA	The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile.	Mixto	Tensiones y desafíos profesionales según su formación didáctica y pedagógica.

11	2014	Carrillo, C. y Vilar, M. ESPAÑA	El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en educación primaria y educación secundaria.	Cualitativo con análisis de bibliografía especializada.	Se establecieron diez competencias, organizadas en tres categorías: competencias transversales, musicales y pedagógicas y/o didácticas. Estas buscan proporcionar elementos de referencia comunes que puedan servir de guía tanto para instituciones educativas como para formadores del profesorado y/o para los propios docentes
12	2015	Lopes da Silva y Baéta BRASIL	Música e Educação	Diversos estudios	Revista con varias investigaciones. Diferentes hallazgos en función de cada estudio realizado.
13	2015	Carrillo, C. ESPAÑA	Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta.	Cuantitativa a través de cuestionario.	Las competencias más valoradas por el profesorado resultó ser la referente a la actuación ética del profesorado. La segunda más valorada la actuación del docente en el aula y la tercera, la adaptación de las secuencias de Enseñanza/Aprendizaje. Las competencias menos valoradas fueron las capacidades vinculadas a la creación musical, la actuación del docente en el marco del centro escolar y el desarrollo profesional docente.
14	2015	Rodríguez, J. ESPAÑA	La educación musical en los centros de educación primaria del campo de Gibraltar: Análisis del tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto.	Mixto	Los maestros responsables de la educación musical utilizan el libro de texto escolar como mediador didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los docentes de música lo utilizan como apoyo y prefieren ser autónomos en su desempeño.
15	2015	Fernández, R., Mato, D. y López, V. ESPAÑA	La formación musical del profesorado especialista en los CEIP gallegos.	Cuantitativo	Sobre la formación inicial del profesorado gallego encargado de impartir Música en los centros de Educación Primaria: el 91.13% no ha estudiado la especialidad de Educación Musical en la carrera de Magisterio, y tan solo el 8.87% restante procede de estudios específicos para formar profesores de esta disciplina.
16	2017	Carrillo, C. y Vilar, M. ESPAÑA	Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes.	Cuantitativo con cuestionario	A partir de las valoraciones del profesorado se detectó dificultades y limitaciones que surgen en el ejercicio de su práctica. A partir de estas opiniones se elaboran propuestas para la mejora de su formación y su actividad profesional.
17	2016 ORT	Calcagno, V. URUGUAY	El taller de música en el Ciclo Básico. Estudio de las percepciones docentes y las prácticas del aula.	Cualitativo. Entrevistas	Entre los principales hallazgos, cabe señalar que los docentes son capaces de cuestionar su formación y de atribuir su propio concepto y significado al taller dentro del sistema de enseñanza, haciendo uso de una diversidad de estrategias en el marco de la complejidad que admiten los contextos educativos. Los profesores no son instrumentadores pasivos ni disponen de métodos estructurados para la realización de sus prácticas Los hallazgos permiten afirmar que la percepción que los profesores poseen acerca del Taller de Música interviene en la construcción de sus estrategias de enseñanza. Resulta relevante observar como algunas de estas prácticas docentes contienen un formato tradicionalmente musical: el taller banda, el taller coro, el taller percusión. En la investigación se evidencian cambios e innovaciones que responden a modelos didácticos del lenguaje

					musical contemporáneo, los cuales reemplazan a los métodos que recorrió la enseñanza musical en Latinoamérica.
18	2018	Rodríguez, M. ESPAÑA	Modelos de enseñanza del musical.	Cuantitativo y Cualitativo	No hay conexión entre el lenguaje musical que se enseña con la práctica instrumental.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a los estudios relevados, particularmente el de Jorquera (2010) es de gran interés y aportes para esta investigación. Su trabajo plantea un análisis de cuatro modelos didácticos de la enseñanza musical, considerando distintas dimensiones analíticas, como por ejemplo para qué enseñar; qué enseñar; cómo se enseña y cómo se aprende. De esta manera, plantea modelos didácticos de la enseñanza musical: modelo académico, modelo práctico, modelo comunicativo lúdico, modelo complejo. Su estudio plantea aspectos que se ajustan a las dimensiones que se toman en esta investigación, por lo tanto son un gran referente a tener en cuenta al momento del análisis.

Se observó que existen variados estudios sobre las creencias, concepciones y percepciones sobre la enseñanza musical, así como también sobre la formación educativa del profesor de música en la escuela en diversos países, especialmente hay una gran bibliografía de España. En Uruguay no existen estudios actualizados sobre estas temáticas, sí se encontraron estudios sobre la planificación y las prácticas docentes de Educación Musical referidas a Ciclo Básico.

3. CAPÍTULO MARCO CONTEXTUAL

3.1. Antecedentes de la educación musical en la escuela pública nacional

La enseñanza musical en el Uruguay, ha estado presente en la educación escolar que se llevaba adelante en nuestra nación desde antes de la Reforma Vareliana (1877), y tuvo como propósito la entonación de cantos religiosos dado que la enseñanza desde la colonización estaba en manos de religiosos. Sin embargo, es a partir de la propuesta de Varela en el siglo XIX que la música pasó a enseñarse como instrucción, para la adquisición de conocimiento y aprendizaje en sí misma y no como propuesta religiosa, y de esta manera pasó a denominarse como enseñanza de Música Vocal. Es decir que desde la etapa fundacional del sistema educativo público nacional se consideró específicamente el canto a la propuesta pedagógica escolar.

El 24 de agosto de 1877 con el Decreto-Ley de Educación Común, a través del Artículo 16, se instauran las materias que constituyen la enseñanza primaria en todos sus grados siendo Música Vocal una de ellas. Es desde este momento entonces que se incorpora la música vocal en la enseñanza primaria, la misma que comenzó a ser impartida por los maestros de clase, en las medidas de sus posibilidades.

Cincuenta y siete años después, el 21 de marzo de 1934, el Ministerio de Instrucción Pública de entonces resuelve la Creación de la Inspección de Música y Canto a los efectos de organizar y proporcionar orientación a aquellos docentes que impartían la asignatura. Decreto del Poder Ejecutivo creando la Inspección de Música y Canto: (Nicrosi, 1994, p.7)

Créase en el Ministerio de Instrucción Pública la Inspección de los Servicios de Canto y de Música que se realizan en la enseñanza Pública Primaria y Normal y en los Institutos subvencionados por el Estado.

Serán cometidos de la Inspección, observar el funcionamiento de los cursos, informar al Ministerio de que dependen de las condiciones del servicio, asistencia, métodos, resultados obtenidos, etc, y el de aconsejar con sus iniciativas proyectando las reglamentaciones pertinentes.

Desígnese al profesor Don Virgilio Scarabelli, Inspector del Servicio referido con una asignación de ciento veinte pesos (\$ 120.00) mensuales, que serán imputados al rubro "Cultura Artística" hasta tanto no se incluya aquel en el Presupuesto General de Gastos.

Comuníquese y pase a la Contaduría General de la Nación a sus efectos.

TERRA

Horacio Abadie Santos

Próximo a la década de 1960 el programa jerarquizaba la capacidad creadora y el desarrollo autónomo del niño. Su propósito central era favorecer el desarrollo pleno de la personalidad del niño, de su capacidad investigadora, reflexiva y crítica. Buscaba integrar las dimensiones ética, estética y científica en la formación integral del hombre. La escuela fue concebida como preparación para la vida no tanto por los conocimientos sino por las experiencias formativas que promovía. De esta manera las asignaturas presentan un plan de trabajo denominado PROGRAMA estructurado en base a asignaturas y años, con objetivos, finalidades, consideraciones, funciones y formas de ser abordados los contenidos y permanece hasta la actualidad.

En 1971 se elaboró un nuevo programa para los niveles de 3 y 4 años en donde “se plantearon objetivos claros en cuanto al desarrollo del niño, sus intereses y las necesidades de la familia y la sociedad con una fundamentación básicamente psicológica que respondía a la orientación piagetiana. Se estructuró por áreas de conocimiento” (CEIP, p. 22) aquí la asignatura música se denomina Educación rítmico-musical.

Hacia 1985, de acuerdo a la aprobación de la Ley de Emergencia de la Educación N°15739 aprobada el 28 de marzo se realizan acuerdos junto a una Comisión integrada por representantes del Consejo de Educación Primaria de la ANEP en donde la materia música continúa formando parte de los programas educativos bajo la denominación Expresión Artística.

La educación plantea un cambio fundamental en la relación docente-alumno y en la propuesta de aula-laboratorio-taller, un escenario donde se pone en práctica la creatividad. Los contenidos de cada materia se distribuyen en base a la lógica de desarrollo de la materia y al nivel de maduración del educando. En este momento se comienza a hablar de un nuevo modelo de enseñanza, la “Propuesta Constructivista”.

Hacia los 90’ la política educativa toma en cuenta la globalización, y bajo el tratado llevado a cabo en la Conferencia Mundial sobre Educación realizada en Tailandia ésta tiene como objetivo asegurar la educación básica a toda la población mundial, entendiendo educación básica como la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En este marco se reorientaron las políticas educativas a nivel mundial dinamizando procesos de reformas educativas sustentadas en la cooperación internacional (restringida a financiamiento y condicionamiento internacional). El concepto de educación básica, discutido y debatido por los cuatro principales actores de este nuevo acuerdo a favor de la educación (UNESCO, UNICEF, PNUD y Banco Mundial) tuvo una gran incidencia en el discurso y decisiones sobre la educación.

Continuando con el proceso histórico en Uruguay, en 1996 se realiza una Reforma Educativa, en donde la Educación Primaria pasa a incluir a la Educación Inicial por razones sociales, culturales y pedagógicas, a partir de los 3 años.

En el 2008 se llevó adelante otra reforma educativa que se implementó desde nivel inicial y primaria a partir del año 2009. Este currículum básico que se presenta en Uruguay bajo el nombre Programa de Educación Inicial y Primaria, a través de la Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Primaria es el documento que presenta los saberes escolares objeto de enseñanza:

... es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación. Como tal, queda comprendido en el currículo a ser desarrollado en cada uno de los diferentes grados y niveles del ciclo escolar. Es cometido de los programas escolares, regular y legitimar las prácticas educativas, siendo su carácter de universalidad el que lo hace de aplicabilidad en todos los centros ya sean estos jardines de infantes, escuelas públicas o colegios privados habilitados. Los contenidos curriculares, entendidos como saberes a ser enseñados en el ámbito escolar, varían en el tiempo y se corresponden con cada cultura y cada momento histórico (CEIP, p. 71).

Si en 1971 la asignatura música se denomina Educación rítmica-musical y en 1985 pasa a formar parte del Área Expresión Artística, es a partir de 2008 donde pasa a formar parte del Área del Conocimiento Artístico.

3.2. Música en el Programa escolar 2008 de Educación Primaria

Actualmente la enseñanza musical, que se encuentra dentro del Área del Conocimiento Artístico, se imparte tanto en el ámbito escolar público como privado y se orienta a través del curriculum que proporciona la Inspección Nacional de Educación Artística (INEA) que brinda lineamientos para su desarrollo.

Estas directrices, surgen entonces en el 2008 a partir de una reforma educativa que se implementó desde nivel inicial y primaria a partir del año 2009.

Con respecto a la asignatura Música, el programa toma como base teórica los aportes de Elliot Eisner, quien distingue dos tendencias básicas y complementarias: una educación artística extrínseca (que utiliza el arte como instrumento para la comprensión de otras áreas de conocimiento) y una educación artística intrínseca (con valor en sí misma), (ANEP, p.71).

Dentro del programa se refiere a la importancia de la enseñanza musical no sólo como manifestación artística “que requiere de la participación del ser humano en su totalidad, es decir, en lo dinámico, sensorial, afectivo, mental y espiritual”, sino que también “constituye una disciplina que favorece el desarrollo intelectual, físico y social, a la vez que permite la expresión de lo más profundo del ser humano” (ANEP, 2008, p.73).

Respecto a los objetivos que propone el curriculum de la asignatura música, establece que:

... es necesario poner la Música al alcance de todos, generando una formación en la cual las personas sean capaces de conocer, expresarse y crear a través de ella, cuidar el medio ambiente sonoro, cantar un repertorio adecuado a su edad y nivel y acceder a diferentes culturas y a la diversidad estética. La enseñanza de la Música debe ser integral e integradora desde sus objetivos como desde sus metodologías (ANEP, 2008, p. 73).

El programa plantea que la música debe presentarse como un todo y no como la suma de sus partes a través de “la vivencia sensorial y corporal, desde el uso de la voz, la práctica instrumental, la danza, sin el conocimiento teórico previo, el que podrá ser abordado en una instancia posterior” (ANEP, 2008, p. 73).

Uno de los elementos importantes a los que hace referencia el programa con respecto a la pedagogía y didáctica de la educación musical es acerca del cuidado en la adecuación de los enfoques pedagógicos, estrategias metodológicas y calidad de los materiales que se ofrezcan a los educando para una correcta materialización de la enseñanza que se otorgue.

Con respecto al enfoque pedagógico, el programa menciona que las propuestas curriculares deberán ser adecuadas teniendo en cuenta la naturaleza del aprendizaje, y que ésta debe centrarse en la experiencia del niño y en la interacción del niño con el lenguaje musical de manera que se posibilite un desarrollo musical más consciente que le permita expresarse según sus propios recursos. Se agrega además que “las actividades musicales deben adaptarse a las posibilidades, dificultades y

capacidades de superación de cada alumno, facilitando su progreso y satisfaciendo sus necesidades en el contexto grupal” (ANEP, 2008, p. 73).

Para concluir, se agregaría que del estudio sobre la fundamentación de la educación musical en el Programa 2008 surge que la enseñanza musical en Uruguay se ve fuertemente influenciada por los aportes de la Psicología y la Sociología, y si bien menciona a las diversas pedagogías musicales, no las detalla. Tampoco se especifica el perfil docente requerido para ello y qué competencias se espera que el alumno posea al final de cada curso.

3.3. Las Escuelas de Educación Artística (EDEA)

Las actuales Escuelas de Educación Artística (EDEA) de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria son herederas de las originarias Escuelas de Música creadas a comienzos del siglo XX en este subsistema.

La antigua Inspección Nacional de Música, perteneciente al Consejo Nacional de Educación Primaria (CONAE), tenía como finalidad la “musicalización” de los niños en dos ámbitos, uno de educación formal en la escuela primaria obligatoria, y otro en el ámbito de la educación no formal opcional, es decir que las familias podrían optar por esta propuesta, no siendo de carácter obligatorio:

- en las escuelas primarias de diferentes categorías donde profesores de Educación Musical, Pianistas, Profesores de Danza y Profesores de Flauta Dulce desarrollan sus propuestas en base al Programa de Escuelas ampliado.
- en Escuelas de Música, Instituciones en las que se dictan clases de: Lenguaje Musical, Canto, Danza, Rítmica, Apreciación Musical, Piano, Flauta Dulce, Guitarra y Trompeta, iniciando a los niños como intérpretes musicales.

Desde su formación la Inspección de Música inaugura diferentes escuelas de música, mayoritariamente en las capitales departamentales. La escuela recibía a niños ávidos por formarse musicalmente y porque sus familias consideraban importante que se instruyeran musicalmente, por cultura familiar. Comenzaban a los 8 años, coincidiendo con la entrada en tercer año escolar. La formación era de 4 años y se impartían las clases mencionadas anteriormente.

En el año 2015 se crea la Inspección Nacional de Educación Artística (INEA). Dicha Inspección determina que las 22 escuelas de música del país se transformen en Escuelas de Educación Artística. Es entonces, que, a partir del año 2016, y en consonancia con esta transformación, se amplía la posibilidad de ingreso del alumnado pudiendo ingresar desde primer año escolar. Se modifica la currícula incorporando otras disciplinas artísticas: teatro, literatura, artes visuales y expresión corporal, que se suman a la enseñanza de danza y música, pudiendo profundizar en el aprendizaje de algún instrumento (trompeta, piano, flauta, percusión o guitarra).

En la actualidad Uruguay posee 22 Escuelas de Educación Artísticas dependientes de la DGEIP (18 EDEA, 3 centros integrados —Ed. Artística y Ed. Especial— y 1 Centro Cultural y Artístico llamado Casa de Pérez), hay una en cada departamento de la república, a excepción de Montevideo en donde hay dos escuelas, más Casa de Pérez que para la DGEIP es considerada bajo otra categoría: Centro Integrado. El departamento de Canelones posee además un Centro Integrado que es considerado como Escuela de Educación Artística. En los departamentos de Flores y Treinta y Tres las EDEA funcionan además como Centros Integrados.

- 1 ARTIGAS
- 2 CANELONES PANDO
- 3 CANELONES Centro Integrado
- 4 CERRO LARGO
- 5 COLONIA
- 6 DURAZNO
- 7 FLORES Centro Integrado
- 8 FLORIDA
- 9 LAVALLEJA
- 10 MALDONADO
- 11 MONTEVIDEO 265
- 12 MONTEVIDEO 310
- 13 PAYSANDU
- 14 RIO NEGRO
- 15 RIVERA
- 16 ROCHA
- 17 SALTO
- 18 SAN JOSÉ
- 19 SORIANO
- 20 TACUAREMBÓ
- 21 TREINTA Y TRES Centro Integrado
- 22 MONTEVIDEO CASA DE PÉREZ Centro Integrado

3.4. Antecedentes de la formación profesional en música en el país

Paralelamente a la introducción de la música en el currículum escolar de educación primaria durante el siglo XX florece en el país la formación profesional en música, donde los conservatorios ocuparon un lugar destacado.

Hacia el 1900 en Uruguay la música tuvo un gran desarrollo, existieron cinco grandes conservatorios que impartían la enseñanza de música profesional. Ellos eran la Escuela Nacional de Artes y Oficios, Conservatorio Musical La Lira, Sala y Conservatorio Instituto Verdi, el Conservatorio Liceo Musical Franz Liszt y el Conservatorio Musical Montevideo.

En lo cultural tuvo un gran desarrollo lo musical siendo su primer hito la Banda Municipal de Niños, al decir de Lauro Ayestarán:

La Escuela Nacional de Artes y Oficios, fundada durante el gobierno provisorio de Latorre, forjaba por un lado al instrumentista profesional con la severidad y perfección de un gran conservatorio europeo. Hasta el hecho de que sus alumnos fueran internos, huérfanos muchos de ellos, y su educación o corrección a cargo del Estado, le acercan al carácter del Conservatorio napolitano o veneciano del siglo XVI (Nicrosi, 1999, p. 29).

Surgen obras de músicos de gran talento como César Cortinas (1890-1918) “el músico mayor dotado que tuvo el Uruguay” según el musicólogo uruguayo Lauro Ayestarán (1967, p.15). En la década de 1920-1930 surge la obra de Eduardo Fabini (1882-1950) “el más representativo compositor uruguayo” (Ayestarán, 1957, p.15). Otros compositores como Alfonso Broqua (1876-1946) y Luis Cluzeau Mortet (1889-1957) son representativos de esta época. Dentro de las llamadas “corrientes nacionalistas” se

encuentran: Vicente Ascone (1897- 1979), Carlos Gucci (1904-1958), Luis Pedro Mondino (1903-1974), Jaurés Lamarque Pons (1917-1982) y Alberto Soriano (1915-1981).

Más adelante, hacia 1936 surge la denominada corriente contemporánea en nuestro país que comienza con el compositor Carlos Estrada (1909-1970) con quien se inicia un nuevo ciclo de la creación musical uruguaya que tuvo influencia en la población de jóvenes compositores que pasan por el Conservatorio Nacional.

Luego, hacia 1940 surge la obra temprana de Héctor Tosar (1923–2002) uno de los compositores que resaltó dentro de América Latina. Dentro de las corrientes “seriales” extendidas en esta época surgen otros compositores y músicos como Santiago Baranda Reyes (1910-1982), Mauricio Maidanik (1919–1999), José Serebrier (1938-1969), Leopoldo Stokowski (1882-1977), León Biriotti (1929-2020), Diego Legrand (1928-2014), Luis Campodónico (1931-1973), Ricardo Storm (1930-2000), Pedro Ipuche (1924-1996), Carlos Mastrogiovanni (1936-2010).

Con respecto a la organización musical del Uruguay hacia 1960, en lo referente a la educación musical, Ayestarán (1957, p. 18) menciona que:

dentro de los ciclos de la enseñanza general, la música se desarrolla en la escuela primaria a través de un grupo de educadores musicales que han implementado el canto coral por audición. En estos momentos se está realizando una reforma a través de la escuela de Iniciación Musical donde concurren los alumnos mejor dotados para recibir una enseñanza especializada. Desde el punto de vista profesional el Uruguay cuenta con un Conservatorio Nacional de Música, dirigido por el Mtro. Carlos Estrada dependiente de la Universidad de la República en el que se forman los músicos de todas las disciplinas en alto nivel.

En cuanto a la enseñanza profesional a nivel primario y secundario existe en Uruguay cinco Conservatorios Municipales y dos Conservatorios Departamentales de Música dependientes del MEC. Los Conservatorios privados atienden a más de cien mil estudiantes de música en todo el país.

Con respecto a la formación técnica musical en Uruguay, actualmente no existe un instituto de formación docente en el área de música que forme profesores de música para el desempeño específico en nivel inicial y primaria dentro del sistema formal. Sin embargo, nos encontramos con el Instituto de Profesores de Enseñanza Secundaria, creado bajo el artículo 49 de la Ley N°11.285 de 2 de julio de 1949, que luego, por Ley N°11.473 de 10 de agosto de 1950 (artículo 34) se dispuso el nombre Instituto de Profesores Artigas (IPA) en donde desde su fundación se imparte en nuestro país la formación docente de Profesores de Educación Musical para Secundaria (Enseñanza Secundaria, 1952, p.5). Actualmente, el Consejo de Formación en Educación a través del Instituto de Profesores Artigas o de los centros de formación de profesores es que puede cursarse esta especialidad. A lo largo de los últimos 71 años, esta formación, el Profesorado de Educación Musical, ha sufrido cambios en su currículum, actualmente las asignaturas específicas y de tronco común que se desarrollan son las siguientes:

Tabla 3. Asignaturas del Profesorado de Educación Musical para Secundaria del Instituto de Profesores Artigas

Profesorado de Educación Musical en Instituto de Profesores Artigas – ASIGNATURAS ESPECÍFICAS	Profesorado de Educación Musical en Instituto de Profesores Artigas – ASIGNATURAS DE NÚCLEO DE FORMACIÓN COMÚN
Solfeo, Armonía, Análisis	Psicología evolutiva, Psicología de la Educación
Organología, Acústica	Seminario de Ed. Sexual, Seminario de Educación en DDHH, Seminario de Inclusión y Aprendizaje
Organización y Dirección de Coros. Práctica coral. Educación de la Voz	Observación y Análisis de las Instituciones Educativas, Informática
Taller de Expresión por la Música, Taller de Creación Musical	Legislación y Administración de la Enseñanza
Didáctica de la música	Sociología, Sociología de la Educación
Historia de la Música, Historia del Arte. Música Latinoamericana, Música Uruguay	Teoría del Conocimiento y Epistemología, Filosofía de la Educación
Práctica instrumental: Piano/ Guitarra	Historia de la Educación, Investigación Educativa

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del CFE

Por otra parte, cabe mencionar que si bien el programa de formación de maestros 2008, incluye la asignatura Educación Artística. Expresión Musical – Expresión Musical en 3er año de magisterio, la asignatura no ha contado con un programa aprobado hasta el presente año 2021.

En el caso de la Escuela Universitaria de Música, dependiente de la Universidad de la República, forma músicos técnicos en diferentes especialidades: Composición, Canto, Instrumentos, Musicología, entre otros, otorgando la Titulación de Licenciaturas, en donde la formación es específicamente técnica de un instrumento, actividad coral, compositiva o de dirección orquestal, o de investigación, es decir que prepara músicos para el ejercicio profesional de la música, como ser intérprete, compositor, investigador.

4. CAPÍTULO METODOLOGÍA

En este capítulo se realizará la presentación y justificación del enfoque metodológico elegido, estrategias y descripción de los instrumentos de recolección de datos, y la presentación del diseño general de la investigación.

4.1. Encuadre epistemológico

La investigación en educación, plantea Pereira (2011), además de una necesidad e interés por conocer y comprender los fenómenos educativos, pretende generar “conocimientos y transformar de manera positiva la realidad circundante, siempre buscando la comprensión y desarrollo integral del ser humano” (p. 16).

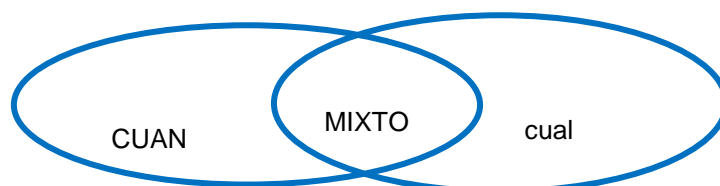
Esta investigación se planteó conocer el perfil de los profesores de música en ejercicio en el subsistema de educación primaria pública, conocer sus concepciones sobre la enseñanza de la música escolar en diversas dimensiones vinculadas y sus creencias sobre la formación que creen deben tener los profesores para llevar adelante esta tarea.

Se definió realizar un estudio de alcance exploratorio, descriptivo y comprensivo para conocer la situación actual y aportar a la comprensión del área de estudio.

Los propósitos de investigación planteados y el contexto de realización del estudio informaron de la pertinencia y viabilidad de la elección de un diseño metodológico mixto con énfasis cuantitativo y aportes cualitativos alentando “...una búsqueda para la profundización y comprensión de los fenómenos educativos, más allá de lo meramente evidente” (Pereira, 2011, p.15). De acuerdo a los objetivos planteados, el estudio cuantitativo permitió llegar a una población dispersa en todo el país mediante una encuesta, y el estudio cualitativo, cuya aplicación fue concurrente, nos permitió profundizar en la comprensión de significados que los profesores le atribuyen a los fenómenos que vivencian, buscando identificar concepciones y creencias así como la particularidad de sus recorridos profesionales como profesores de música, ofreciendo también una vía de retroalimentación y triangulación de datos importante para la investigación.

Los diseños de investigación mixtos en el campo educativo permiten a los investigadores mayores posibilidades de comprender los fenómenos sociales por lo que se considera oportuno aplicarlos en el área educativa (Pereira, 2011). Al combinar el paradigma cuantitativo y cualitativo se enriquece la interpretación de los datos recogidos en la encuesta mediante las entrevistas logrando ampliar el sentido y la comprensión de los datos cuantitativos.

Figura 5. Enfoque Metodológico



Fuente: Elaboración propia.

4.2. Diseño mixto de la investigación

El objetivo de esta investigación es conocer a los profesores de música de la DGEIP en funciones en diciembre 2020 a abril de 2021, buscando conocer su perfil profesional, conocer y analizar las concepciones que tienen sobre la enseñanza de la música en la escuela primaria y, conocer y analizar sus creencias sobre la formación necesaria para ello.

Se planteó llegar a toda la población de profesores de música en actividad que según datos proporcionados por la Inspección de Educación Artística (INEA) llegaría a unos 263 profesores.

Se decidió recurrir a un diseño no experimental que se aplicó de manera transversal, en el entendido de Hernández, Fernández y Baptista (2003) quienes señalan que los diseños de investigación transversales “recolectan datos de un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 191).

Se buscó conformar entonces una investigación de tipo exploratoria, descriptiva y comprensiva para poder identificar y caracterizar el perfil formativo y profesional de los profesores de música en funciones de la escuela primaria y las escuelas de educación artística (EDEA); distinguir y caracterizar las concepciones que poseen respecto a la enseñanza musical y relevar creencias sobre la formación de los docentes requerida para la enseñanza de la música en la escuela. En este sentido no se realizaron estudios correlaciones que midieran la existencia de una relación o independencia entre variables, no obstante, si se plantearon algunos cuadros de contingencia.

Esta investigación se diseñó bajo el planteamiento metodológico de enfoque mixto, ya que por las características que se fue gestando es el que mejor se adapta a las particularidades y necesidades del estudio.

Se entiende por enfoque mixto a la utilización de “aquellos métodos que combinan en una misma investigación las miradas cuantitativas y cualitativas en vistas de la realización de la fase empírica del estudio” (Nuñez, 2017, p. 2), en el entendido de que dentro de la metodología investigativa, los métodos cuantitativos y cualitativos pueden ser concebidos como complementarios (Vander Maren, 1996 en Nuñez, 2017).

Por lo tanto, el objetivo del método mixto se basa “en la retroalimentación de los métodos cualitativos y cuantitativos dentro de una perspectiva metodológica única y coherente, que permitiría un nivel de comprensión del objeto investigativo (y, por ende, de los resultados) más cercana a la complejidad de fenómeno” (Moss, 1996 en Nuñez, 2017, p. 4).

Plano Clark (2012, p. 245) le atribuye a la investigación de métodos mixtos, “como la combinación de la investigación cuantitativa y cualitativa, y su premisa básica es que la combinación proporciona una mejor comprensión de los problemas de investigación que uno u otro enfoque separado”. De esta manera el método mixto se apoya en “el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos, en términos de lenguajes, técnicas, y conceptos” (Bryman, 2006 en Núñez, 2017, p. 4). Además, permite “combinar estos procedimientos dentro de las concepciones específicas de la investigación, en vínculo directo con el plan que conduce el estudio” (Creswell y Plano Clark, 2011 en Nuñez, 2017, p. 5). Tal como lo afirma Plano Clark (2012), quien a través de sus investigaciones, relevó la

importancia de la utilización de métodos mixtos de investigación para producir una imagen significativa del objeto de estudio.

Creswell y Plano Clark distinguen entre diseños mixtos fijos o preestablecidos y diseños mixtos emergentes, señalando que en muchos casos los investigadores deciden optar por un diseño mixto cambiando la perspectiva del diseño original, tal sería el caso del diseño emergente. Asimismo, más que enfatizar en la secuenciación de los métodos, o en el énfasis que el estudio ponga en una u otra perspectiva en el diseño, señalan que el propósito que persigue el investigador al optar por un diseño metodológico mixto como uno de los aspectos relevantes para caracterizar los diferentes tipos de diseños mixtos. Señalan a la triangulación como uno de los propósitos fundacionales del enfoque mixto. Así la intencionalidad del diseño señala el resultado que se pretende lograr con el diseño mixto ya sea explicar, explorar o converger los resultados. En el caso de los estudios convergentes, por ejemplo, más que destacar su concurrencia en el tiempo o la triangulación de fuentes, destacan el propósito que está detrás de la estrategia de triangulación: buscar hacer converger los datos para fortalecer el estudio, comparar los resultados, validar hallazgos obtenidos y enriquecer la comprensión. Según lo explican los autores, se trata de enfrentar y combinar ambas bases de datos, ambos conjuntos de datos (Creswell & Plano Clark 2018).

Básicamente este, el enfoque de diseño mixto, emergente y convergente que se buscó realizar al recoger diferente tipo de datos que resultaran complementarios profundizando la comprensión y fortaleciendo el alcance de los hallazgos.

En consonancia con Pereira (2011), en su estudio sobre los métodos mixtos y la forma de clasificarlos, este estudio tendría un diseño CUAN + cual, de acuerdo a su referencial teórico, en donde el término CUAN, es decir con mayúscula, señala el método o enfoque que tiene prioridad en el diseño, y status dominante en el diseño, y en donde el signo de + significa que el método secundario (en es este caso cual, es decir cualitativo), se utilizó de manera simultánea y concomitantemente en el mismo período de recolección de datos.

Figura 6. Diseño de método mixto



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, Núñez Moscoso (2017), plantea determinados elementos de operacionalización de dispositivos metodológicos, que permiten reforzar la elección investigativa, pero también contribuyen a avanzar en el desarrollo de este tipo de métodos. Estos elementos a tener en cuenta son los de temporalidad, ángulo prioritario y función, entre otros. En este estudio el elemento temporalidad de

métodos se dan de manera simultánea; con respecto al ángulo prioritario, predomina el método cuantitativo (CUAN); en cuanto a la función, los objetivos de cada uno de los métodos es contrastar/comparar datos e integrar los ángulos de análisis o de resultados.

De esta manera, podemos afirmar que en este estudio, y de acuerdo al planteo de Creswell & Plano Clark (2012, 2018), se pensó así, en un diseño mixto cuya tipología de representación se basa en la triangulación, de datos, de documentos producidos con ambos enfoques. Diseño de triangulación convergente (2018). Los autores señalan diversos estudios referentes que se han realizado con este tipo de diseño a lo largo del tiempo como los de Campbell y Demi (2000), Carr (2005), Gibson-Davis, Edin y McLanahan (2005) Gomel, Tinsley, Parke y Clark (1998).

4.2.1. Alcance y limitaciones de la investigación

Diferentes circunstancias relacionadas al contexto de realización del estudio informaron de la necesidad de revisar el diseño inicial previsto y optar por un estudio de diseño metodológico mixto como el reseñado.

En un principio se pensó realizar un estudio cuantitativo con el objetivo de llegar a toda la población de profesores de música de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

Dado que no se accedió a datos públicos sobre el alcance de la población se solicitó información a la INEA. De acuerdo a los datos proporcionados por la misma, la población correspondía a 263 profesores de música. Las autoridades autorizaron y estuvieron a disposición para facilitar la implementación del estudio. No obstante lo cual, se presentaron inconvenientes y algunas limitaciones que incidieron en el alcance del estudio:

- La autorización para el estudio iniciada ante las autoridades de la DGEIP en junio 2020 fue otorgada el 27 de noviembre de 2020.
- Las autoridades facilitaron al investigador la distribución del total de 263 casos en los 19 departamentos (ver anexos).
- No se pudo acceder a un listado de los 263 profesores música o sus contactos (correos electrónicos, o teléfonos) para remitir directamente el link.
- Tampoco se pudo acceder a un listado de las escuelas en las cuales los 263 profesores de música ejercían como profesores en el año en curso.
- Las autoridades dispusieron que el link al cuestionario electrónico fuera remitido a los profesores a través de la propia inspección. Con el total apoyo de la inspección general, es que se envió el link de acceso a todos los inspectores del área distribuidos por todo el territorio nacional para que a su vez ellos se los hicieran llegar a todos los profesores de música de nuestro país.
- En el mes de diciembre se pudo habilitar el acceso al cuestionario online. Y así, se le proveyó a la INEA el link de acceso para que a través de la propia inspección se les solicitara a los profesores de música de la DGEIP que por favor lo completaran, justificando que era de sumo interés para la propia Inspección disponer de esta investigación.
- Vale aclarar que los meses de noviembre y diciembre para los profesores de música son épocas complicadas de trabajo en las escuelas.

- Especialmente el año 2020 fue muy complejo, tocando pleno período de pandemia Covid-19 cierre de clases presenciales y regreso dificultoso a las aulas en el segundo semestre del año.
- Por lo que, a finales de diciembre sólo se contaba con 34 cuestionarios de respuesta. En enero se realiza un receso en la administración escolar por lo que hubo que esperar a febrero de 2021 para reactivar la investigación.
- A mediados de febrero la cantidad de cuestionarios permanecía incambiada.
- Por este motivo es que, de común acuerdo con la INEA el investigador decidió comunicarse directamente con los inspectores como modo de poder agilizar la investigación.
- Asimismo, se decidió implementar un diseño mixto incluyendo a los profesores de música que se desempeñan en las Escuelas de Educación Artística.
- La muestra final de cuestionario fue de esta forma no probabilística y autoconvocada.

Hubo que planear otra estrategia para poder llegar a toda la población en tiempo y forma para el estudio, ya que en ningún momento el investigador pudo disponer de un listado con nombres y contactos de los profesores de música así como tampoco las escuelas que tenían profesor de música como para poderlos contactar.

Finalmente, al no disponer de datos de la población que permitieran al investigador seleccionar con criterio de probabilidad la muestra, o establecer otros criterios muestrales de selección por estratos, por ejemplo, es que la muestra final que se obtuvo de los cuestionarios es auto convocada. Es decir que las personas que respondieron son las que voluntariamente deciden participar. Y tal como lo menciona Hernández Sampieri (1997) al decir que la muestra de sujetos voluntarios es frecuente en las ciencias sociales y en las ciencias de la conducta, que se trata de muestras fortuitas, en donde el investigador elabora conclusiones sobre especímenes que llegan a sus manos de manera casual. De esta manera, quienes contestan son los que están motivados motu proprio o motivados por la INEA, que apoyó el estudio, a responder.

Se buscó ampliar y diversificar la integración de la muestra del cuestionario buscando heterogeneidad. Es por ello que se contactó a todos los inspectores del país, para que a través ellos se les solicitar a los profesores de música de todos los departamentos, para que la convocatoria fuera amplia y abarcara a todos los profesores de todos los departamentos del país. Se intentó en la medida de lo posible entonces, que hubiese respuestas de los profesores de música distribuidos en todo el territorio de manera que todos los departamentos estuvieran representados. De esta manera se buscó ampliar la receptividad de la convocatoria y se obtuvo un número de casos que corresponde al 37% de la población (98 casos en 263), porcentaje importante para que alcance el nivel mínimo de representatividad y confianza que se requiere en los estudios cuantitativos.

También se tomaron otras medidas de control, como fue, ir analizando los datos del perfil de la población, relacionándolo con los datos del censo de docentes del nivel (ANEP, 2018), para saber si el resultado era totalmente diferentes o si estaba alineado a los datos estatales. Es por ello que es importante recalcar que, las afirmaciones y datos que se puedan analizar de este estudio, siempre refieren a la muestra, no se pretende generalizar.

Por lo antes expuesto, es que decidió realizar un diseño mixto, y hacer este enfoque sirviera para triangular datos y técnicas, aportar mayor control y validez a los análisis, contrastar hallazgos, completar significados. Es de esta manera que en esta investigación se combinan el paradigma cuantitativo y cualitativo, para enriquecer la interpretación de los datos recogidos en la encuesta mediante las entrevistas logrando ampliar el sentido y la comprensión de los datos cuantitativos.

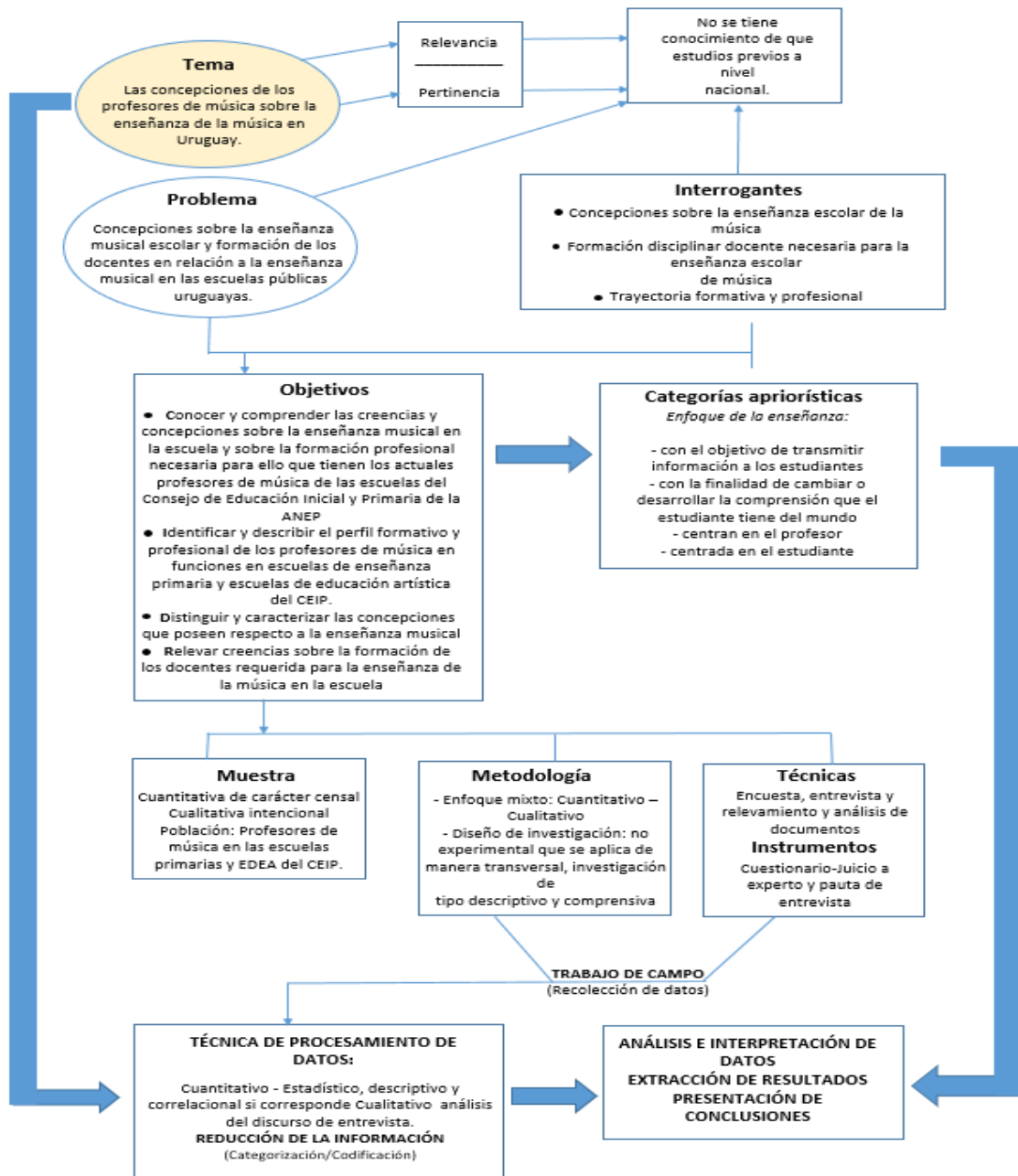
Gracias al diseño cualitativo y al poder contactar a una muestra de profesores de música de las 22 escuelas de educación artística distribuidas en todo el país, es que se pudo lograr una representación de 15 entrevistas. Estos contactos facilitaron también que otros profesores de música dentro del sistema de la DGEIP pudieran participar de los cuestionarios llegando a 98 casos, siendo que los cuestionarios son anónimos.

Dado que los datos de referencia que fueron aportados por la Inspección Artística, incluyen a los profesores de música que se desempeñan también en las Escuelas de Educación Artística y que esta propuesta curricular es parte de la estrategia central que lleva adelante la propuesta de enseñanza de la música en el nivel primario de la DGEIP, y que los profesores de música pueden trabajar en escuelas primarias y en EDEA, se entendió oportuno llegar directamente y personalmente a los profesores de música que se encuentran en actividad también en las Escuelas de Educación Artística de la DGEIP. Ello, para conocer y profundizar tanto en sus propias trayectorias pedagógicas y formativas como recoger sus visiones y creencias sobre cómo debe ser la educación musical en las escuelas primarias y en las Escuelas de Educación Artística (EDEA) de la DGEIP en la cual se desempeñan, llegando así a comprender los sustentos de las principales concepciones presentes.

Desde esta otra perspectiva, se tendrá un enfoque cualitativo con técnica de entrevistas, ya que se pretende conocer la percepción de los docentes desde una realidad "desde dentro" que proporcione distintas visiones y perspectivas de esta realidad (Bisquerra, 2009, p. 275). De esta manera, se pensó en una pauta conformada por tres preguntas clave que retoman y complementan los principales ejes del cuestionario. Estas entrevistas se realizaron a una muestra de profesores de música que se desempeñan en las Escuelas de Educación Artística. Por ello se buscó un diseño que permitiera este alcance permitiendo así mismo tener un contacto personalizado cara a cara, vía Zoom, que posibilitara ahondar en el conocimiento de la perspectiva desde la cual dan significado a los fenómenos de estudio.

En concordancia con los objetivos de la investigación, de acuerdo a la priorización del enfoque y su aplicación, se establece un diseño de método mixto, con status dominante CUAN y de orden concurrente cual. A continuación, se presenta un diagrama que sistematiza el diseño global de la investigación:

Figura 7. Diseño general de la investigación



Fuente: Elaboración propia sobre diseño realizado por López Filardo, G. en Universidad Ort Uruguay, 2015.

4.3. Población

La población se define como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz, 1974, en Hernández et al 2003, p.210). Para Mc Millan y Schumacher (2005, p.135) “una población es un grupo de elementos o casos, ya sean individuos, objetos o acontecimientos, que se ajustan a criterios específicos y para los que pretendemos generalizar los resultados de la investigación.”

La población de estudio estuvo conformada por todos los profesores de música que actualmente trabajan en escuelas de la DGEIP, incluyendo a quienes se desempeñan en nivel inicial y primaria en escuelas públicas dentro de Uruguay y a quienes lo hacen como profesores de música en las Escuelas de Educación Artística en el período de diciembre 2020 a abril de 2021.

De acuerdo a los datos aportados por la Inspección Nacional de Educación Artística (INEA), se registran 263 profesores de música dentro del sistema educativo público en calidad de efectivos e interinos que se desempeñan en escuelas dentro de todas sus categorías (ANEXO 1). Estos datos incluyen tanto a los profesores de música que se desempeñan en la enseñanza formal, escuelas de nivel de inicial y primaria como a los profesores de música que se desempeñan en escuelas de educación artística (EDEA) de educación no formal, siendo todas escuelas públicas de la DGEIP.

Con respecto a los profesores de música de la Escuelas de Educación Artística, en principio no se pudo contar con datos discriminados de esta población. Si bien se solicitaron estos datos para valorar la muestra a realizar, no se pudo acceder a datos claros sobre cómo se distribuye la población de estudio en los departamentos y distintos tipos de escuela públicas. No se pudo saber cuántos de los profesores se desempeñan en ambos tipos de escuelas (primarias y EDEA) o cuántos en unas y en otras. Como en principio no todas las escuelas tienen profesores de música, conocer cuáles sí lo tenían resultaba clave para hacerles llegar la invitación de encuesta, dado que no se pudo obtener esta información el proceso de llegar a su contacto resultaba difícil cuando no imposible. Se definieron estrategias para llegar a la población por distintas vías y en las diferentes categorías de escuelas: escuelas comunes, de tiempo extendido, de tiempo completo, de educación artística.

4.4. Informantes clave

La investigación buscó el aporte y sustento del informante clave que permitiera llegar a los actuales profesores de música de nivel inicial y primaria en todos sus formatos dentro del sistema educativo público uruguayo. Se entendió que esta autorización y apoyo eran fundamentales para el logro de los objetivos planteados. Además, se entendió que el informante clave aportaría información valiosa así como su visión del fenómeno de estudio lo cual ayudaría a ampliar el análisis y la interpretación de los datos empíricos, a modo de obtener una mirada más holística y profunda del fenómeno a estudiar (Yuni y Urbano, 2006). La selección de informantes clave atendió a los siguientes requisitos:

Inspección Nacional de Enseñanza Artística de la DGIEP. El informante clave es quien por su intermedio autorizaría y habilitaría el acceso a los profesores de música del sistema oficial de educación pública del nivel inicial y primario en los diferentes formatos escolares que dependen de la Inspección.

Para la selección de los informantes clave se tuvo en cuenta los criterios de representatividad, pertinencia y predisposición de la muestra (Pujadas, 1992 en Calcagno, 2016). Representatividad, en cuanto a que los sujetos posean el perfil característico del universo sociocultural que se estudia. Pertinencia, por la necesidad de buscar que los sujetos seleccionados posean un conocimiento básico y profundo del mundo sociocultural que representan. Predisposición, que los sujetos estén dispuestos a ser entrevistados.

De esta manera se entrevistó al Inspector Nacional de Enseñanza Artística a través de una entrevista semiestructurada que fue previamente testeada con un experto. De esa entrevista se obtuvo apoyo inicial y disposición a tramitar la autorización para realizar una encuesta a toda la población de profesores de música y datos sobre el universo de profesores y su distribución por departamentos.

La Inspección apoyó el estudio y facilitó su trámite para contar con la autorización correspondiente. A partir del momento que se contó con el permiso, se procedió a efectuar el cuestionario que se envió a todos los docentes a través de los ocho (8) Inspectores de Educación Artística por medio electrónico, por medio de un link que les permitió acceder al cuestionario online, asegurando el anonimato al destinatario.

Juicio de experto – Lic. y Dra. en Expresión Musical. La investigación buscó el sustento de un experto internacional, Lic. y Dra. en Expresión Musical, experta referente española de investigación, con amplios antecedentes en el área, siendo una de las autoras relevadas en antecedentes. Luego de confeccionar el cuestionario atendiendo a las variables establecidas acorde a los objetivos planteados, se solicitó a la experta su opinión y sugerencias las cuales fueron atendidas considerando el alcance y contexto de nuestra investigación (ANEXO COMPLEMENTARIO 2).

4.5. Muestra y muestreo

La muestra es definida por Sudam (1976) como “un subgrupo de la población”. En ese mismo sentido Fortin (1999, p.160) lo define como “un subconjunto de una población o grupo de sujetos que forman parte de una misma población”.

Como se realizó un diseño mixto se tomaron diferentes criterios para abarcar a la población de estudio. A continuación, se describen las decisiones estratégicas tomadas y las decisiones muestrales.

4.5.1. Muestreo de enfoque cuantitativo – muestra autoconvocada

Para la aplicación de encuesta, cuyo instrumento a aplicarse fue el cuestionario, en este trabajo se buscó llegar a todos los profesores, por considerar que se trataba de un número manejable de casos. Se buscó llegar a la totalidad de los 263 profesores de música de la DGEIP según los datos aportados por la autoridad consultada (ANEXO 3), no obstante las condiciones de implementación del cuestionario hicieron que la muestra fuera autoconvocada. No se establecieron criterios de probabilidad estadística. De acuerdo con Pineda, Alvarado y Canales (1994, p. 191) “se toman los casos o unidades que estén disponibles en un momento dado”.

De la misma manera Mc Millan y Schumacher (2005, p. 140) definen el muestreo no probabilístico como “el investigador toma sujetos que resultan accesibles o que pueden representar ciertos tipos de

características”, puesto que se solicitará a los docentes de música que trabajen dentro del sistema oficial dentro de Uruguay que participen del estudio.

Se buscó que estuvieran representados, tanto profesores que trabajaran en las escuelas de educación inicial y primaria, como profesores que se desempeñan en las EDEA de la DGEIP buscando llegar a todos los departamentos del país.

4.5.2. Muestreo de enfoque cualitativo

Simultáneamente, se recurre a la técnica de entrevista que permita llegar a conocer las creencias y concepciones sobre la educación musical de los profesores de Música que se desempeñan en escuelas de educación artística (EDEA) del país.

Para ello se toma en cuenta la cantidad de EDEA que hay en total en todos los departamentos del país, siendo un total de 22. En Montevideo hay dos, Canelones dos, y los demás departamentos uno por cada uno. Es decir que la población del componente cualitativo del estudio estuvo conformada por profesores de música de la DGEIP que se desempeñan como tales en EDEA de la DGEIP de todo el país.

Se definieron diferentes criterios muestrales: según criterios de desarrollo demográfico y humano de los departamentos, variables como género, edad, antigüedad docente. Para definir la muestra cualitativa de profesores de EDEA se definió una muestra no probabilística por juicio considerando representatividad de la heterogeneidad estructural de la población en la muestra (Mejía Navarrete, 2011).

Se buscó integrar EDEA de diferentes regiones geográficas, de diferente densidad de población departamental (considerando datos del Instituto Nacional de estadística, Censo 2011) y diferente índice de desarrollo humano (considerando datos de OPP. Índice de Desarrollo Humano por Departamentos (2008-2017). (ANEXO COMPLEMENTARIO 7 Y 8).

En un primer paso, para poder definir la muestra se tuvo en cuenta el número de habitantes por departamento (ANEXO COMP.6). Al no obtenerse, en principio, datos de la cantidad de profesores de música que se desempeñaban en las EDEA, la investigación se planteó recopilar estos datos por vía telefónica. Continuando con este criterio es que se estableció la cantidad de entrevistas que pudieran conformar nuestra muestra, las cuales se visualizan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Muestra de enfoque cualitativo entrevistas profesores de música EDEA

Casos Código	Departamentos	EDEA	SEXO	EDAD	ANTIGÜEDAD/ AÑOS DE EXPERIENCIA Como Profesor de música	
1	E1	MVD	*	M	24	3
2	E4	MVD	*	F	59	35
3	E9	MVD	*	M	55	22
4	E3	SALTO	*	F	48	27
5	E2	SALTO	*	M	38	15
6	E13	CANELONES	*	F	53	16
7	E14	SAN JOSÉ	*	F	51	8
8	E5	MALDONADO	*	M	42	22
9	E6	MALDONADO	*	F	46	25
10	E7	TACUAREMBO	*	F	57	20
11	E8	TREINTA Y TRES	*	M	46	23
12	E11	COLONIA	*	M	26	6
13	E10	ROCHA	*	M	57	34
14	E15	MVD	*	F	44	15
15	E12	DURAZNO	*	F	59	7

Fuente: Elaboración propia. *Se omite el N° de Escuela para preservar la confidencialidad y anonimato de las fuentes.

Esta muestra es cualitativa, no representativa estadísticamente intencional, por juicio. Atendiendo sí criterios de representatividad de heterogeneidad estructural. Se toma una muestra de Profesores de Música pertenecientes a 11 EDEA de 10 departamentos, de los cuales 8 son mujeres y 7 son varones; se consideraron profesores con diferente experiencia docente como Profesores de Música (4 casos de 0 a 10 años, 4 casos de 11 a 20 años, 5 casos de 21 a 30 años, 2 casos de 31 o más años). Y se considera la representación de diferentes especialidades de Música. Debe señalarse aquí lo ya dicho anteriormente, sobre la ausencia inicial de datos sobre la cantidad de profesores de música que se desempeñaban en las EDEA del país.

4.6. Técnicas de recolección de datos

Hernández et al (2003, p. 241) considera que “recolectar datos implica tres actividades vinculadas entre sí: seleccionar un instrumento de medición que debe ser válido y confiable; aplicar ese instrumento de medición y preparar las mediciones obtenidas para que puedan analizarse correctamente”.

Falcón y Herrera (2005, p. 12) se refieren a la técnica de recolección de datos como “el procedimiento o forma particular de obtener datos e información (...) la aplicación de una técnica conduce a la obtención de información, la cual debe ser resguardada mediante un instrumento de recolección de datos”.

Se emplearon tres técnicas de colecta de datos que señalamos a continuación.

4.6.1. La encuesta

Una de las técnicas de recolección de datos que se utilizó en esta investigación fue la encuesta. Para Bisquerra (2009) la investigación por encuesta debe traducir las variables sobre las que se desea obtener información en preguntas concretas sobre la realidad.

Además, como señalan Yuni y Urbano (2014) quienes afirman que la investigación por encuesta proviene del contexto de la investigación cuantitativa pero también puede recopilar información cualitativa. De esta manera, “lo que caracteriza a la investigación por encuestas es su intención de

describir, analizar y establecer las relaciones entre variables en poblaciones o grupos particulares, generalmente de cierta extensión” (p. 63). Ello permite “obtener conocimiento de colectivos o clases de sujetos, instituciones o fenómenos” (p. 63).

Con este propósito:

la encuesta nos permite obtener información sobre un grupo de sujetos a diferencia de la entrevista que se utiliza para indagar a un número relativamente escaso de sujetos, pero sobre un rango más limitado de cuestiones que son exploradas con profundidad. La finalidad del cuestionario es obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan, desean, aprueban o desaprueban respecto del tema objeto de investigación (Yuni et al, 2014, pp. 64-65).

4.6.2. La entrevista

Se entendió que la entrevista a los profesores de música que se desempeñaban en las EDEA era una estrategia relevante para conocer de primera mano a los profesores y los significados que le atribuían a los fenómenos planteados en el objeto de estudio. Al decir de Yuni:

Mediante la entrevista el investigador obtiene descripciones e informaciones que proveen las mismas personas que actúan en una realidad social dada. Por lo tanto, a través de las entrevistas se obtiene información sobre ideas, creencias y concepciones de las personas entrevistadas (Yuni, 2014, p. 84).

4.6.3. Relevamiento y análisis documental

Finalmente se recurre al relevamiento y análisis documental para el acceso a datos secundarios e información relevante para la investigación como documentos de la Inspección conteniendo detalle de número de escuelas primarias y EDEA 2021 y número de cargos y horas de efectividad disponibles para profesores de música 2021, programa de escuelas primarias 2008 actualizado de CEIP, documentos marco de la Inspección de Educación Artística, de las Escuelas de Educación Artística, etc. (ANEXOS COMP. 5 Y 9).

4.7. Instrumentos de recolección de datos

Un instrumento de recolección de datos es el dispositivo seleccionado para recoger los datos con la técnica prevista. Como señala Hurtado, “la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos implica determinar por cuáles medios o procedimientos el investigador obtendrá la información necesaria para alcanzar los objetivos de la investigación” (Hurtado, 2000, p. 164).

Por lo tanto, un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información. De este modo el instrumento sintetiza en sí toda la labor del investigador, resume los aportes del marco teórico al seleccionar datos que corresponden a los indicadores y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados (Sabino, 1992, p.88).

En esta investigación se elaboraron dos tipos de instrumentos principales, el cuestionario y la pauta de entrevista.

4.7.1. El cuestionario

El primero es un cuestionario diseñado con preguntas preferentemente cerradas. Para analizar la concepción que tienen los profesores de música sobre la enseñanza musical en la escuela y la formación necesaria para ello dentro de Uruguay se aplicó un cuestionario que contempló las siguientes dimensiones y variables:

- Perfil Profesional, 14 variables.
- Formación Inicial y Continua en Música y en Educación, 6 variables.
- Creencias y Concepciones sobre la enseñanza musical, 10 variables.

Estrategia de implementación del cuestionario. El cuestionario se elaboró a través de Google Form el cual permite analizar los datos cruzando variables de manera clara y fiable. A su vez, dada la alta dispersión de la población del profesorado de música de la DGEIP que se pretende alcanzar, se entendió que la implementación por esta vía era la única viable para hacer llegar el cuestionario y realizar la colecta de estos datos.

Elaboración y testeo del cuestionario. Para la elaboración del cuestionario se utilizó como base y ejemplos dos cuestionarios utilizados en otras investigaciones. En ambos casos se contactó vía mail para solicitar su permiso. Se cuenta con las autorizaciones expresa, con el compromiso de mencionarlos como referentes para la elaboración del cuestionario final, ellos son la Dra. C. Carbajo y el Dr. J.J.Rodríguez (ANEXO COMP. 3 Y 4). El cuestionario puede verse en Anexo 3.

El cuestionario fue, previamente, testado con tres profesores de música compañeros de trabajo quienes se desempeñan en el ámbito público y privado y del cual no emergieron dudas o comprensiones erróneas por lo tanto no hubo modificaciones después de realizar el testeo.

4.7.2. La pauta de entrevista

De acuerdo al grado de interacción llevado adelante entre el entrevistado y el investigador la entrevista posee características de tipo semiestructurada.

Las entrevistas fueron organizadas en torno a tres ejes temáticos de los cuales fueron informados inmediatamente en el primer contacto realizado con cada uno de los entrevistados y consistieron en:

- Formación profesional, trayectoria y biografía.
- Creencias, concepciones sobre lo que debe enseñarse en música en primaria y cómo.
- Formación docente. Creencia sobre cómo deber ser la formación docente del profesor de música de primaria.

Estrategia de implementación de entrevistas. Debido a la pandemia COVID-19, lo que dificultó e impidió el contacto cara a cara presencial, la interacción que se llevó adelante con cada uno de los entrevistados fue mediante tecnología informática, a través del programa Zoom, que nos permitió reunirnos en forma virtual, sólo entre entrevistado e investigador, y además posibilitó la grabación de la entrevista, previo aviso y consentimiento del entrevistado.

Consentimiento informado, confidencialidad, autorización avalada. Previo a las entrevistas hubo una fase de presentación y tema de contacto entre el entrevistador y el profesor seleccionado para la muestra por medio telefónico y en algunos casos por el programa de comunicación telefónica vía internet a través de los celulares WhatsApp en donde se informó el propósito del estudio y se les envió documentación con los permisos otorgados por la DGEIP para ello. Además, se les aseguró a cada uno de los entrevistados la confidencialidad de la información como de los datos identificatorios. Se les informó la duración estimada de la entrevista y se les solicitó por escrito el consentimiento informado. Durante la entrevista se conversó con cada uno de los entrevistados sobre los temas planteados. Antes de finalizar las entrevistas se les consultó a los entrevistados si deseaban agregar algo más o hacer algún comentario al respecto. Finalmente se agradeció la colaboración ofrecida (ANEXO 4).

Estrategia para localizar y seleccionar a los profesores de la muestra. La estrategia definida para encontrar y seleccionar a los encuestados fue contactar por medio telefónico, autorizado previamente por el inspector, a un profesor de música de una EDEA. Luego que se constató que el sujeto reunía las características que se requería para los objetivos de esta investigación, se logró que ellos luego nos presentarán a otros profesores de otras EDEA.

De acuerdo al compromiso activo del investigador con la comunidad de profesores de música que se quiere estudiar, también se aproximó vía celular con los directores de las EDEA, quienes gentilmente todos colaboraron para poder seleccionar a los entrevistados teniendo en cuenta que tuvieran buena voluntad y capacidad para hablar sobre sus experiencias y sentimientos, y que reunieran las características necesarias para esta investigación. En todo momento se planteó que las metas de esta investigación eran de índole académica y anónima.

Se diseñó asimismo un formulario para que los candidatos a entrevista aportaran datos primarios en función de las variables establecidas (Departamento, EDEA, sexo, edad, datos de contacto, etc.) dejando constancia del contrato de entrevista y de su voluntad de participación en la misma.

El siguiente cuadro presenta el diseño de investigación relacionando objetivos, preguntas de investigación, técnicas, instrumentos y variables de los mismos.

Tabla 5. Diseño de investigación relacionando objetivos, preguntas de investigación, técnicas, instrumentos y variables

Objetivo general	Objetivos específicos	Preguntas de investigación	Técnica	Instrumento	Variables
Determinar las concepciones sobre la enseñanza musical que poseen los actuales profesores de música en las escuelas públicas y escuelas de música pertenecientes	Identificar y describir el perfil formativo y profesional de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de música del DGEIP	¿Cuál ha sido su trayectoria formativa y profesional?	Encuesta	Cuestionario	Sexo Edad Departamento y localidad donde se encuentra la escuela Carácter del cargo Años de docencia Categoría de escuela pública donde trabaja Grados escolares donde se desempeña Otros lugares de trabajo Actividades musicales que desempeña Formación y titulación en Música

al Consejo de Educación Inicial y Primaria de Uruguay.				Formación y titulación en Educación Autopercepción sobre competencias musicales	
			Entrevista	Pauta	Perfil y trayectoria profesional
			Relevamiento documental	Documentos institucionales DGEIP	Datos secundarios
	Distinguir y caracterizar las concepciones que poseen respecto a la enseñanza musical.	¿Qué concepciones tienen los profesores de música sobre la enseñanza de la música en educación primaria?	Encuesta	Cuestionario	Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en NI y NP Creencias sobre la frecuencia de realización actividades de música en NI y primaria Creencias sobre el tipo de experiencia que la música escolar debe ofrecer Creencias sobre el propósito de la música Creencia sobre la viabilidad de las estrategias de enseñanza en el contexto de trabajo
			Entrevista	Pauta	Creencias, concepciones sobre lo que debe enseñarse en Música en la escuela primaria y cómo debe enseñarse.
	Relevar creencias sobre la formación docente necesaria	¿Cuál es la formación que entienden es más apropiada para su desempeño laboral?	Encuesta	Cuestionario	Creencias sobre los conocimientos y habilidades que la formación de profesores de música debe desarrollar Creencias sobre los insumos que serían necesarios para su trabajo como profesor de música en la escuela
		Entrevista	Pauta	Creencias sobre la formación requerida para el profesor de música en la escuela	

Fuente: Elaboración propia.

4.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

4.8.1. Técnicas de procesamiento y análisis cuantitativo

La técnica que se utilizó en el procesamiento de datos del cuestionario fue la estadística descriptiva que “transforma un conjunto de números u observaciones en índices que describen o caracterizan los datos” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 179).

En nuestra investigación se trabajó con Excel conformando las matrices de datos. Primero se codificaron los 98 casos de respuestas obtenidas al cuestionario. Luego se procedió a analizar cada variable realizando tablas de frecuencias y porcentajes. Y se realizaron gráficos para presentar los principales resultados.

En un segundo nivel de análisis, se relacionaron datos obtenidos con datos estadísticos antecedentes, por ejemplo, datos del censo de los profesores de ANEP, en especial comparando porcentajes en variables como sexo, edad, experiencia docente, carácter de los cargos, etc.

En otro nivel de análisis, también se observaron algunas particularidades de la población a estudio y se decidió realizar cruces de algunas variables conformando así tablas de contingencia para analizar el comportamiento de las mismas considerando posibles variables independientes y dependientes, no obstante, ello no se aplicaron estadísticos para analizar la correlación de las mismas.

4.8.2. Técnicas de procesamiento y análisis cualitativo

Para el procesamiento de los datos cualitativos recogidos mediante la técnica de la entrevista se procede teniendo en cuenta que la reducción es la etapa de simplificación, resumen, selección, ordenamiento y clasificación de los datos cualitativos para hacerlos abarcables y manejables de tal manera que puedan ser susceptibles de ser analizados. El procesamiento de la información cualitativa como plantea Miles y Huberman (1984) es la etapa de la reducción y la disposición/transformación de los datos (Navarrete, 2011).

El análisis de los datos cualitativos se desarrolló en fases, primeramente, se desgrabó las 15 entrevistas quedando registro en documentos de formato Word. Luego se estudió detenidamente cada una de las entrevistas reduciendo, categorizando, codificando y clasificando los datos a través de una planilla Excel que permitió presentar los datos de modo que se pudo realizar un análisis descriptivo que facilitó la interpretación de datos para luego establecer conclusiones teóricas y explicativas. Tal como lo plantea Navarrete (2011):

El análisis de datos cualitativos es un proceso definido por tres fases interrelacionadas: la reducción de datos que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; el análisis descriptivo, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la interpretación, que establece conclusiones teóricas y explicativas (p. 48).

4.9. Entrada al campo estudio

Si partimos de estas premisas nuestra investigación se realizó de acuerdo a las siguientes fases de investigación:

Fase 1

Respecto al análisis de los profesores de música del sistema público: se solicitó permiso para investigar a la Inspección Nacional de Educación Artística. Se informó el propósito de este estudio que requiere acceder al cuerpo docente que fue objeto de estudio y la solicitud de entrevista al Inspector de Educación Artística, quien se consideró como el informante experto.

Fase 2

Parte cuantitativa – envió online a través de mail y celulares en el caso de profesores del sistema público enviado directamente por cada inspector (siendo un total de 8 inspectores de la INEA).

Para la elaboración del cuestionario se tuvo en cuenta elementos/competencias necesarias que habiliten a los docentes a desempeñarse como tales, desde lo técnico musical y educativo. Ésta se confeccionó con preguntas preferentemente cerradas.

Parte cualitativa – primeramente se realizó contacto telefónico a todas las EDEA. Se habló con cada director de EDEA, quienes ya estaban informados sobre la investigación a través del inspector de INEA, para recoger datos de los profesores de música que cumplieran con las condiciones para realizar la entrevista, es decir que estuvieran dispuestos a colaborar brindando y compartiendo sus experiencias y saberes. Una vez obtenidos estos datos se los contactó, se les aseguró confidencialidad y anonimato, y se les solicitó completaran un consentimiento informado que fue enviado por mail. Luego se coordinó día y hora para realizar las entrevistas online a través de la

plataforma ZOOM. Para el análisis de datos, se confrontó los datos obtenidos a través de todas las fases precedentes, entendiendo los resultados de la fase cualitativa que brindó perspectivas específicas del mismo objeto de estudio.

Fase 3

Interpretación y teorización. En esta última fase se interpretó los datos en función de identificar hipótesis emergentes a posteriori, para luego volver a la teorización y elaboración del reporte de investigación.

4.10. Análisis de datos empíricos

El análisis será elaborado en base a un proceso de lectura, comparación e interpretación de los datos atendiendo a los objetivos del estudio. Se relacionará la evidencia empírica con teoría a los efectos de una mayor comprensión del fenómeno.

La medición cuantitativa precisa de algún tipo de procedimiento o dispositivo para obtener índices numéricos que se corresponden con las características de los sujetos. Luego, los valores numéricos se resumen y se presentan como los resultados del estudio (...) si necesita elegir pruebas para dirigir un estudio o para evaluar los resultados, es necesario entender cómo afectan a la calidad de la medida (McMillan y Schumacher, 2005, p. 215).

Por lo tanto, es importante tener bien definido los conceptos técnicos que se utilizarán para la medición, que harán que la calidad del estudio sea fiable y válida. La credibilidad de los hallazgos estará dirigida a la utilización de las distintas técnicas aplicadas de manera veraz y a la perspectiva paradigmática en que orienta la investigación (Patton, 1990).

Triangulación, confiabilidad y validez

4.10.1. Confiabilidad y validez de los instrumentos

Una de las principales cuestiones es cómo aseguramos la confiabilidad y validez de los instrumentos que hemos diseñado para la colecta de datos. Si bien sabemos que siempre podrá existir un margen de error se tratará de minimizar ese error. La validez en investigación alude a lo que es verdadero o que se acerca a la verdad (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1997). Para asegurar la validez interna se debe analizar de diversas formas la presencia de sesgos o errores sistemáticos en el diseño de investigación, en los criterios de selección o en la forma de llevar a cabo las mediciones, o sea en la manera de recoger y registrar los datos relativos a las variables de estudio.

En este sentido para la realización del cuestionario se tomaron al menos tres medidas de control. Por un lado, se revisaron antecedentes de cuestionarios entendidos de interés y se analizaron los ítems propuestos. Se contactó a un experto internacional y se solicitó autorización para emplear partes del cuestionario sobre concepciones sobre la enseñanza de la música y la formación requerida que se ajustaban a nuestros propósitos de investigación. Un segundo aspecto fue solicitar al experto su juicio sobre el cuestionario en su versión inicial. Se revisaron sus sugerencias y se ajustaron algunos ítems.

Asimismo, se testeó el cuestionario con tres profesores de música del ámbito público y privado del cual no emergieron dudas o comprensiones erróneas por lo tanto no hubo modificaciones relevantes después de realizar el testeo.

Para argumentar la credibilidad de las descripciones e interpretaciones se utilizará la noción triangulación, que consiste en una serie de estrategias por medio de las cuales se compensará el sesgo que podría permear la información; se tomará la triangulación como procedimiento para asegurar la validez y la confiabilidad de la información que se utilice en la investigación, “consiste en combinar resultados obtenidos por diferentes instrumentos o por distintos observadores, por ambos a la vez o por someter un mismo cuerpo de datos a distintos análisis teórico” (Yuni, 2014, p. 36).

Se realizó la triangulación de técnicas de colecta de datos, en nuestro caso se emplearon encuestas y entrevistas. Es decir, para observar y analizar el comportamiento de una misma variable en distintas situaciones, por ejemplo, para ver las concepciones sobre la enseñanza, o para ver las concepciones sobre la formación necesaria o para ver el perfil profesional de los profesores atendiendo a distintos lugares donde trabajan o su formación, se recogieron datos mediante diferentes técnicas.

A su vez quienes responden no son necesariamente las mismas personas en ambas técnicas. En este caso la triangulación de las fuentes de datos nos permite observar si el significado es el mismo cuando lo encontramos en otras circunstancias. Se recurre a datos diferenciados por haber sido producidos y analizados en diferentes tiempos y espacios.

Finalmente, en algunos casos se triangularon también diferentes preguntas en relación a una misma variable. Una de las variables que presumimos más compleja y sensible en nuestro estudio fue la formación y la titulación de los profesores de Música. Por lo mismo se emplearon varios ítems.

Lo más importante de la triangulación es que nos exige una y otra vez revisar la información producida y sirve de interpretación adicional antes que corroborar significados encontrados.

Figura 8. Triangulación de datos

Antecedentes teóricos y empíricos sobre la enseñanza musical - La formación del profesor de música escolar



Fuente: Elaboración propia.

4.10.2. Validez

A fin de asegurar la validez interna se emplearán las siguientes estrategias:

- Triangulación de datos – Los datos serán recolectados de las fuentes: cuestionarios, entrevistas y análisis de documentos.
- Revisión de los cuestionarios y entrevistas – El investigador se referirá a las interpretaciones de la realidad de los cuestionarios y las entrevistas, y los sentidos que encierran el verdadero valor de los datos.
- Clarificación de los sesgos del investigador – Se articularán los sesgos del investigador en la escritura y propuesta de disertación bajo el encabezado: “Implicancias del investigador”.

A fin de asegurar la validez externa:

La estrategia principal que se utilizó para este proyecto a fin de asegurar la validez externa fue la provisión de descripciones ricas, profundas y detalladas, a fin de que cualquier interesado en la fundamentación tenga un marco sólido de comparación (Merriam, 1988). Se empleó tres técnicas para garantizar la fundamentación.

- El investigador provee un informe detallado del foco de estudio, el rol del investigador, y los contextos en los cuales los datos serán recolectados (LeCompte y Gotees, 1984).
- Se usó la triangulación de recolección de datos y análisis, los cuales refuerzan la confiabilidad tanto como la validez interna (Merriam, 1988).
- Se informó sobre la recolección de datos y el análisis en detalle a fin de proveer un detalle claro y acertado de los métodos utilizados en el estudio.

Todas las fases del proyecto fueron sujetas al escrutinio de un auditor externo, tutor, con experiencia en métodos de investigación.

4.11. Aspectos éticos, de rigor científico e implicancias del investigador

En este sentido el investigador evitará las implicancias que puedan generarse. No existirá relación de jerarquía, subordinación ni parentesco entre los integrantes de la población a estudiar evitando que los actores pudieran sesgar la investigación.

“Dado que la mayor parte de la investigación educativa trata de seres humanos, es necesario entender las responsabilidades éticas y legales de llevar a cabo una investigación” (Mc Millan y Schumacher, 2005, p. 167).

En este estudio participarán del cuestionario los profesores que así lo deseen, previo envío de una carta vía mail en donde se explicará el propósito de la investigación, la finalidad que se le dará a los datos obtenidos por la técnica y la interpretación de los mismos. Junto con la carta se enviará una misiva solicitando el consentimiento del profesor para participar de la misma.

Además, se informará que en ningún momento se hará juicio de valor sobre los datos que se brinden, serán utilizados de manera descriptiva respetando en todo momento la confidencialidad de los mismos.

Sólo se procederá al trabajo de campo una vez que se tengan los permisos, en este caso de la Inspección Nacional de Educación Artística. Una vez finalizado el estudio, el investigador se compromete a darles a conocer a los profesores implicados en el estudio, los datos obtenidos.

5. CAPÍTULO RESULTADOS

En este capítulo se presenta el proceso de análisis y recolección de la información empírica, elaborado en base a un proceso de lectura, comparación e interpretación de datos atendiendo a los objetivos del estudio.

5.1. Análisis de datos de la encuesta

En este apartado analizaremos la encuesta siguiendo el orden de las tres secciones del cuestionario: perfil de la población de profesores de música encuestados, concepciones sobre la enseñanza de la música escolar y creencias sobre la formación necesaria para ser profesor de música.

5.1.1. Perfil socio profesional de la población encuestada

La muestra final de la encuesta fue de 98 profesores de Música en una población de 263 profesores representando el 37% del total.

De una población total de 98 casos encuestados hubo respuesta de todos los departamentos del Uruguay en donde se ubican los siguientes porcentajes. A continuación se observa la muestra final y su distribución según departamentos.

Tabla 6. Encuesta profesores de música. Muestra final según departamento

Encuesta profesores de música. Muestra final según departamento			
Departamentos	Población	Muestra final	Muestra final
		F	%
Artigas	13	3	23
Canelones	25	8	32
Cerro Largo	12	4	33
Colonia	14	4	29
Durazno	10	4	40
Flores	10	2	20
Florida	13	3	23
Lavalleja	9	4	44
Maldonado	7	6	86
Montevideo	46	22	48
Paysandú	11	3	27
Río Negro	9	4	44
Rivera	15	5	33
Rocha	11	1	9
Salto	16	6	38
San José	9	2	22
Soriano	8	3	38
Tacuarembó	16	4	25
Treinta y Tres	9	4	44
Total	263	98	37

Fuente: Elaboración propia en base a datos propios y obtenidos por INEA.

Se observa que hay casos de muy elevada respuesta como Maldonado, otros de buena respuesta rondando entre un 40 y casi 50% y algún caso de muy baja respuesta como Rocha. Pero esto muestra que en general hay una buena distribución. Más de un tercio de la población respondió.

Edad. La edad de los encuestados desde los 21 años hasta más de 60 se encuentra en su mayoría en la franja etaria de 41-50 (37%), le sigue la franja 51-60 (24%), seguidamente la franja 31-40 (20%) y por último la franja de edades más jóvenes 21-30 (19%).

Se aprecia que un 61% de los encuestados son mayores de 41 años, y el 39% restante tiene entre 21 y 40 años. Se deduce que la mayoría son adultos experientes, de edades intermedias. Un 37% tiene entre 41 y 50 años.

Habría casi una cuarta parte (24%) de la muestra que serían personas que probablemente se encuentran en la última década de su desempeño laboral. Si se comparan los datos con los del CENSO DOCENTE 2018 se observa que la distribución por edad está bastante alineada: en el censo docente 2018 un 31 % de los docentes de ANEP tenía entre 40 y 49 años de edad (en nuestro caso esto es el 37%) mientras que un 41% era menor de 41 años (en nuestro caso es el 39%).

En el caso específico de los docentes de educación primaria pública, en el CENSO 2018 un 40% eran menores de 40 años (en la muestra de profesores el porcentaje es de 39%), un 33% tenía entre 40 y 49 años (en nuestro caso es 37%) y un 27% era mayor de 50 años (en nuestro caso el porcentaje es del 24%).

Tabla 7. Distribución de la muestra por edad

Distribución de la muestra por Edad		
Edad	Frecuencia	%
21-30	19	19
31-40	20	20
41-50	36	37
51-60	23	24
Más de 60	0	0
Total	98	100

Fuente: Elaboración propia. Datos 2020-2021.

Sexo. En cuanto al sexo, predomina la respuesta de mujeres, siendo un 67% de las encuestadas y un 33% varones. Esto podría relacionarse con datos genéricos de sexo en la población de docentes de primaria. Por ejemplo, si se compara con los datos del Censo docente 2018, en donde primaria es el subsistema con mayor representación de mujeres con 91% y solo 9% de varones, vemos que el porcentaje de varones que responden la encuesta es mucho más elevado: 33%.

Tabla 8. Distribución de la muestra por sexo

Distribución de la muestra por sexo		
	F	%
Mujeres	66	67
Varones	32	33
Total	98	100

Fuente: Elaboración propia.

Carácter del cargo que desempeñan. Dentro del carácter del cargo de los profesores de música encuestados, el 51% tienen cargo de Efectivos, 43% Interinos, 5% son Contratados y solo un 1% es Suplente. Si se comparan estos datos con los obtenidos para el subsistema educación primaria pública en que el 55% de los maestros tienen un cargo efectivo en este caso se observan porcentajes semejantes.

Tabla 9. Distribución de la muestra por carácter del cargo

Distribución de la muestra por carácter del cargo		
	F	%
Efectivo	50	51
Interino	42	43
Contratado	5	5
Suplente	1	1
Total	98	100

Fuente: Elaboración propia. Datos 2021.

Años de docencia. La mayoría de 51% (50 casos de 98) tienen una experiencia no mayor a 10 años como profesores de música. O sea una mayoría son ingresos bastante recientes. Por otro lado hay otro grupo de profesores, casi una cuarta parte de la población encuestada (24%), que tiene más de 21 años de experiencia como profesor de música.

Tabla 10. Distribución de la muestra por Años de docencia como profesor en escuelas públicas

Distribución de la muestra por Años de docencia como profesor de música en escuelas públicas	Frecuencia	%
Hasta 5 años	28	29
6-10 años	22	22
11-15 años	14	14
16-20 años	11	11
Más de 21 años	23	24
Total	98	100

Fuente: Elaboración propia. Datos 2021.

Categoría de escuela pública en la que trabajan. Las respuestas corresponden a profesores de música que se desempeñan en una o en algunos casos dos tipos diferentes de categoría de escuela pública. Es destacado el resultado que refleja un 47% de respuestas de profesores que trabajan en Escuelas de Educación Artística.

Tabla 11. Distribución de la muestra según la categoría de escuela pública

Distribución de la muestra según la categoría de escuela pública		
Categoría de Escuela Pública	F	%
Escuela de educación artística	54	47
Escuela de tiempo completo	19	17
Escuela común	18	14
Escuela Práctica o Habilitada de Práctica	7	6
Jardín de infantes	6	5
Escuela de Extensión Pedagógica	5	4
Escuela especial	3	3
Aprender	2	2
Escuela Colonia de Vacaciones	1	1
Escuela Rural	1	1
Total	116	100

Fuente: Elaboración propia.

Si agrupamos a los profesores en tres grupos: los que trabajan solamente en algún tipo de escuela primaria pública, por un lado, los que solo trabajan en EDEA y los que trabajan en ambos tipos de

escuelas públicas de DGEIP, vemos que la muestra final recoge las respuesta de un 45% de profesores que solo trabajan en escuelas de educación primaria (de diferentes categorías), un 49% de profesores que solo trabajan en EDEA dentro del subsistema DGEIP y un menor 6% que declara hacerlo en ambos lados.

Tabla 12. Profesores de música de la DGEIP según tipos de escuela donde trabaja

Profesores de música DGEIP según tipos de escuela donde trabaja.		
	F	%
Escuelas de Educación Artística (EDEA) solo	48	49
Escuelas de Educación Común y Especial solo	44	45
EDEA y Educación Común o Especial.	6	6
Total	98	100%

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la distribución por sexo en los diferentes tipos de escuelas de DGEIP de los profesores de la muestra final, se observa que la mayor proporción de profesores de música varones se encuentra en las Escuelas de Educación Artística en donde el porcentaje de profesores varones alcanza al 38% de la población de profesores de esas escuelas, lo cual es un porcentaje elevado si se considera que en el subsistema según el Censo docente 2018 el 91% de la población docente son mujeres.

Tabla 13. Distribución por sexo según los diferentes tipos de escuela de la DGEIP

	Título					
	EDEA solo		Escuelas Ed común y Especial solo		EDEA y Escuelas Ed. Común y Especial	
	F	%	F	%	f	%
Mujeres	30	62	33	75	3	50
Varones	18	38	11	25	3	50
Total	48	100	44	100	6	100

Fuente: Elaboración propia.

Otros espacios donde trabajan como Profesores de Música fuera de la DGEIP. Frente a la consulta “Otros espacios en donde tienes actividades laborales como profesor de música fuera de la DGEIP” las opciones de respuesta admitían distintas combinaciones. En base a las posibilidades laborales que se encuentran en nuestro medio educativo musical, de categoría formal como no formal quedaron planteadas 7 posibilidades de respuestas, ellas son: Caif, Colegio Privado, Conservatorio privado, Escuela de música privada, Academia de música, Otro, Ninguno. Para su estudio, se organizaron las respuestas de forma que quedaron agrupadas de manera más simplificada formando así 5 categorías.

- La categoría A corresponde al trabajo como profesor de música en centros de cuidado y educación general de niños, como lo son los Caif y Colegios Privados.
- La categoría B corresponde al agrupamiento de respuestas que involucran trabajo como profesor de música en centros de enseñanza específicamente musical: Conservatorio privado, Escuela de música privada, Academia de música y clases particulares de música.

- La categoría C encierra aquellas respuestas que dicen trabajar como profesor de música en Otro lugar pero no especifican.
- La categoría D se conformó con respuestas que implicaban combinaciones múltiples de diferentes tipos de centros, dos o más.
- La categoría E corresponde a las respuestas que indican que no trabajan en ningún otro lado como profesor de música.

Se observó que la mayoría de quienes responden trabajan en otros lados fuera de la DGEIP, 68 de los 98 encuestados (69%) declaran hacerlo, mientras que una proporción mayor a la cuarta parte de los profesores (25 de 98, 26%) declaran no trabajar como profesor de música en ningún otro lado fuera de la DGEIP. Al cruzar los datos por el tipo de escuelas DGEIP donde trabaja se observa que la mayoría de quienes declaran no trabajar en otro lado lo hacen en escuelas EDEA.

Por otra parte, un importante contingente de 27 casos (28%) declara trabajar en otros lados.

Tabla 14. Otros espacios donde trabajan como profesores de música fuera de la DGEIP

Otros espacios donde trabajan como PM fuera de DGEIP	PM EDEA solo	PM Escuelas Comunes y Especiales solo	PM EDEA + Escuelas comunes y especiales	F	%
A centros enseñanza niños y jóvenes solo	5	7	0	12	12
B centros enseñanza música solo	4	5	1	10	10
C Otros	12	13	2	27	28
D Combinaciones de 2 o 3 tipos de centros	7	11	0	18	18
E Ninguno	18	6	1	25	26
N/S N/C	2	2	2	6	6
TOTAL	48	44	6	98	100

Fuente: Elaboración propia.

Esta tabla, además, permite visualizar como se cruzan los grupos, categorías, con el trabajo en otros lugares fuera de la DGEIP. En la pregunta se dio la posibilidad de especificar la referencia a Otros. Aclarando que en la especificación de "Otros" del total de casos que indican "otros" 27 señalan subsistemas ANEP (CES y CETP), aunque en ningún caso se menciona CFE, y 10 mencionan centros especializados en enseñanza de la música.

Y si se considera este "Otros" clasificando por profesores de música (PM) "solo escuelas primarias DGEIP", "profesores de música solo" y "profesores de música en categorías mixtas" se observa que "solo escuelas primarias DGEIP" tienden a trabajar en otros subsistemas ANEP mientras que los "solo EDEA" hay una gran parte que trabaja en centros especializados en música.

Grados Escolares en que trabajan. Se estudió las respuestas obtenidas, cuyas combinaciones permitía a los profesores de música (PM) brindar información variada de datos. Las opciones iban desde 3 años a 6° de escuela. De acuerdo al criterio que establece la DGEIP en su curriculum de enseñanza se delimitaron tres agrupamientos: Nivel Inicial (NI), Primer Ciclo (1er C) y Segundo Ciclo (2do C) de Primaria. En Nivel Inicial se agrupó a quienes trabajan con los niveles de 3, 4 y 5 años. En 1er C a quienes trabajan con Primer, Segundo y Tercer Grado. En 2do C a quienes se desempeñan

con las edades dentro de Cuarto, Quinto y Sexto Grado escolar. La mayoría de los profesores de música trabajan en más de un nivel, de hecho, la mayoría trabaja en todos los niveles educativos: 56 profesores (57%) declaran trabajar en NI, 1er.C y 2do.C y otros 25 casos (26%) lo hacen en 1er. y 2do. ciclo escolar.

Tabla 15. Distribución de la muestra según los grados escolares donde trabajan

	F	%
Nivel Inicial (NI)	3	3
1erC	1	1
NI + 1erC	5	5
2doC	8	8
1erC + 2doC	25	26
NI + 1erC + 2doC	56	57
Total	98	100

Fuente: Elaboración propia.

Se analizó como se distribuía el trabajo según grados escolares considerando el tipo de escuela donde trabajan. Así se cruzaron ambas variables. La interpretación de datos, sería que del 49% del total de encuestados que trabaja solamente en EDEA (que corresponde a 48 casos), la mayor parte, (25 de 48, 52%) se desempeña en 1er C y 2do C mientras que otros 20 profesores de este grupo (20 de 48, 42%), trabaja en las EDEA con niños de todos los niveles de enseñanza. Son pocos los profesores que trabajan en las EDEA que optan por trabajar en un solo ciclo.

Siguiendo el mismo procedimiento, continuamos con el segundo grupo de profesores que trabajan solamente en Escuelas de Educación Común y Especial. A diferencia de lo que ocurre en el grupo de profesores de EDEA, en este caso son más los profesores que trabajan en los tres niveles educativos (NI, 1er C y 2do C) llegando a ser la mayoría del grupo (31 de 44, 70%) y son comparativamente más los que eligen trabajar en el NI o 1er Ciclo o NI Y 1er Ciclo.

Finalmente tenemos el tercer grupo representado por aquellos profesores que trabajan en EDEA y además en otro tipo de escuela común. En este caso la mayoría de los profesores optan por trabajar en todos los niveles educativos, 5 de 6 profesores (83%).

Tabla 16. Distribución de la muestra grados de la escuela donde se desempeñan según las categorías de escuela

Tabla	EDEA solo		EC y EP DGEIP solo		EC y EE DGEIP y EDEA	
	F	%	F	%	F	%
Nivel Inicial (NI)			3	7		
1erC			1	2		
NI + 1erC	1	2	3	7	1	17%
2doC	2	4	6	13		
1erC + 2doC	25	52				
NI + 1erC + 2doC	20	42	31	70	5	83%
Total	48	100	44	100	6	100

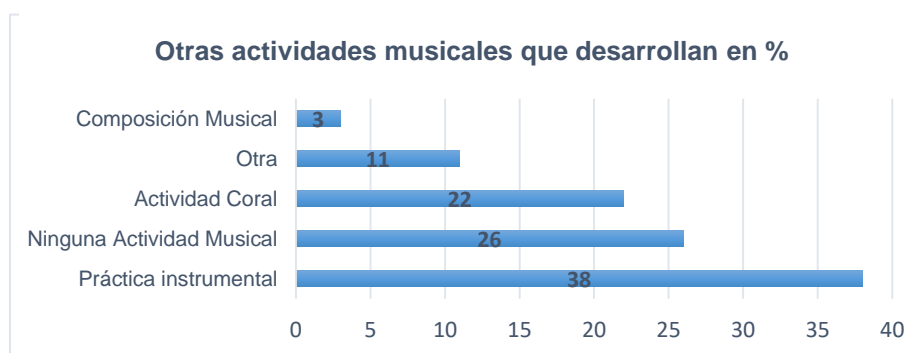
Fuente: Elaboración propia.

Otras actividades musicales que desarrollan. El objetivo de esta interrogante es indagar si los encuestados manifiestan realizar una actividad musical de manera recreativa o laboral musical que no sea la enseñanza escolar en centros educativos de la DGEIP. Se ofreció una amplia gama de posibilidades que contemplara diferentes opciones de respuesta: Dirijo un coro, Canto en un coro, Sigo estudiando un instrumento, Toco en un conjunto de música moderna, Toco en una orquesta, Toco en una banda, Compongo música, Otro, Ninguno.

Luego se agruparon estas siete opciones de manera más acotada, pero no por ello menos importante, que contemplara distintas acciones musicales, y de esta manera quedaron establecidas las siguientes categorías: Práctica Instrumental (PI), Actividad Coral (AC), Ninguna actividad musical (N), Otra en donde no se especifica cual es (O), y por último Componer (C).

Los resultados obtenidos son los siguientes. El análisis que se realiza es que de los 98 encuestados, un 38% manifiesta continuar practicando un instrumento, ya sea estudiando, tocando en un conjunto de música moderna, Tocando en una orquesta o Tocando en una Banda. Un 22% Dirige un coro o Canta en un coro. Un 11% realiza Otra actividad musical que no especifica y un 3% Compone. Mientras que un 26% no realiza Ninguna actividad musical. Casi las tres cuartas partes de los profesores de la muestra (74%) señalan realizar otras actividades musicales.

Figura 9. Otras actividades musicales que desarrollan los profesores de música



Fuente: Elaboración propia.

A su vez se consideró analizar el tipo de actividad que señalan realizar según sexo. Si comparamos quiénes realizan práctica instrumental y quiénes realizan actividad coral según sexo vemos algunas diferencias de interés. Otra observación que se manifiesta es que el grupo de varones realiza práctica instrumental en un 61% que es un gran porcentaje mientras que solo el 27 % de sus pares mujeres lo

realizan. Al analizar la actividad coral vemos que mientras que el 30% de las mujeres lo practican sólo un 6% de sus pares varones realiza actividad coral. En el grupo de mujeres los porcentajes se mantienen más nivelados, siendo un 30% que realiza actividad coral y 27% práctica instrumental. De todos modos la lectura es que los varones tienden a realizar la práctica instrumental mientras que las mujeres tienen a practicar más la actividad coral que sus pares varones. Si bien no sería correcto afirmar y generalizar que los profesores de música de sexo masculino tienden a la práctica instrumental al menos esta afirmación es constatable en esta muestra de investigación.

Tabla 17. Otras actividades musicales realizadas al margen de dar clases

	M		V	
	F	%	F	%
Práctica Instrumental	18	27	19	61
Actividad Coral	20	30	2	6
Composición Musical	1	1	2	6
Otro	8	12	3	10
Ninguna actividad musical	20	30	5	17
Total	67	100	31	100

Fuente: Elaboración propia.

Carácter del cargo según tipo de escuelas DGEIP donde trabajan. Como vimos anteriormente una mayoría del 51% (50 de 98) de los profesores de Música tienen cargo efectivo, mientras que un 43% (42 casos) tiene cargo interino. Se analizó también el carácter del cargo según el tipo de escuela donde se desempeñan. Uno de los análisis que se desprende de los datos obtenidos del cuestionario corresponde a la relación entre los profesores de música que se desempeñan en los distintos tipos de escuela de la DGEIP que se agruparon en tres categorías: EDEA, Escuela Común y Especial (EC) y EDEA y Educación Común o Especial (MIXTO) y Carácter del cargo. De este análisis se desprende que la mayoría de los 48 profesores que trabajan solamente en EDEA posee cargo como efectivo (29 casos, 60%). Mientras que dentro del grupo que denominamos EC, cuyos profesores se desempeñan en Escuelas de Educación Común y Especial solo, la mayor parte, un 46% son profesores interinos y otro un 43% son efectivos. Un 11% se desempeñan en carácter de contratados, aspecto que no aparece en las otras categorías.

Por último, el grupo conformado por lo que denominamos en este estudio como categoría mixta a quienes se desempeñan en EDEA y Educación Común o Especial, que significan un 6% de la muestra de estudio, un 67% trabaja en carácter de interinos y un 33% en carácter de efectivos.

En síntesis, se observa que en EDEA hay mayor porcentaje de profesores de música efectivos, mientras que en EC y EE y MIXTO hay un mayor porcentaje de interinos.

Tabla 18. Carácter del cargo según la categoría de escuela en donde trabajan

	Escuelas de Educación Artística (EDEA) solo		Escuelas de Educación Común y Especial solo		EDEA y Educación Común o Especial.	
	F	%	F	%	F	%
Efectivo	29	60	19	43	2	33
Interino	18	38	20	46	4	67
Contratado	0	0	5	11	0	
Suplente	1	2	0	0	0	
Total	48	100	44	100	6	100

Fuente: Elaboración propia.

Años de docencia como profesor de música según tipo de escuela DGEIP en la que trabaja.

Otro cruzamiento de información interesante para analizar es, nuevamente, teniendo presente el tipo de escuela DGEIP donde trabajan (EDEA solo, EC y EE solo, MIXTO) y los años de docente, es decir la experiencia en el ámbito educativo, cuyos años de experticia se establecieron en cinco categorías.

Se observa que dentro del grupo EC y EE solo, que comprende el 44% de la muestra, un 34% poseen hasta 5 años de experiencia docente, un 16% poseen entre 6-10 años, un 9% entre 11-15 años, un 11% entre 16-20 años, un 30% poseen más de 21 años de experiencia. De la tabla se desprende que las “puntas” (menos de 5 años y más de 21 años) muestran un 30%, mientras que la banda del medio (6-10, 11-15, 16-20) tiene otro 30%

Dentro del grupo que se considera MIXTO, y conforman un 6% de la muestra, 17% poseen hasta 5 años de experiencia frente al 83% que poseen entre 6-10 años de experiencia. Quienes se presentan en el sistema MIXTO se observa que entre 11-15, 16-20 y más de 21 años, no se presentan casos.

Tabla 19. Años de docencia como profesor de música en escuelas públicas según el tipo de escuela DGEIP donde trabajan

Años de docencia como profesor de música en escuelas públicas según tipo de escuela DGEIP donde trabaja	Categoría de escuela EDEA solo		Categoría de escuela EC y EE solo		Categoría de escuela MIXTO	
	F	%	F	%	F	%
Hasta 5 años	12	25	15	34	1	17
6-10 años	10	21	7	16	5	83
11-15 años	10	21	4	9	0	
16-20 años	6	12	5	11	0	
21 años y más años	10	21	13	30	0	
Total	48	100	44	100	6	100

Fuente: Elaboración propia.

Formación Inicial y Continúa en Música y en Educación. Para analizar la formación de los profesores de música en ejercicio en el subsistema DGEIP (ex CEIP) consideramos por un lado la formación específica en música y por otro la formación de grado específica en educación (formación docente, licenciatura, etc.)

Formación en Música. El planteo de este punto tenía como propósito indagar y explorar qué formación musical manifiestan poseer los 98 encuestados. La pregunta ofrecía respuestas múltiples y era de opción múltiple, es decir que permitía al encuestado responder varias posibilidades de combinaciones bajo la modalidad Con título y Sin título. De esta manera el formulario ofreció

posibilidades de respuestas que hacen al quehacer formativo musical y que ciertamente facilitan la actividad docente y además, se consideran importantes en la actividad educativa. Las posibilidades son canto, instrumentos, solfeo, dirección coral, composición, armonía, arreglos musicales, musicología y profesorado de música. Esta pregunta apunta a la formación en música que mayoritariamente se ha ofrecido en conservatorios públicos o privados como vimos en el marco teórico.

Para el análisis de nuestro estudio se tuvo en consideración el criterio planteado por Carrillo (2005), ya trabajado en el marco teórico, cuando hace referencia a las competencias musicales, que son las referentes al desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical, con la interpretación musical y con la creación musical. En la siguiente tabla se muestra la forma en que se agruparon las posibilidades ofrecidas en el cuestionario en donde se agrupó en 3 niveles: Escucha e Interpretación, Creación e Investigación como un ítem diferente, más un agregado que sería el Profesorado de Música.

Al analizar los datos agrupados en estas categorías se observa que de los 98 encuestados la mayoría de la muestra señala haber estudiado subdisciplinas consideradas de Escucha e Interpretación, especialmente Instrumentos (72% de la muestra indica haber estudiado instrumentos) y Solfeo (70% de la muestra así lo indica). Sin embargo, son pocos los que indican haber estudiado canto o dirección coral. Si se compara el porcentaje en que los diferentes tipos de estudios fueron indicados en el total de ítems señalados, se observa claramente la importancia del estudio de instrumentos, el solfeo y el profesorado de música.

Tabla 20. Profesores de música DGEIP según formación en música con título

Profesores de música DGEIP según formación en música con título		F	%
Escucha e interpretación	Canto	7	4
	Instrumentos	71	39
	Solfeo	69	38
	Dirección coral	5	3
Creación	Composición	3	2
	Armonía	8	4
	Arreglos musicales	2	1
Investigación	Musicología	1	1
Profesorado	Profesorado de música	14	8
		180	100

Fuente: Elaboración propia.

En una siguiente pregunta, se les preguntaba en dónde habían cursado estudios y se habían titulado. Se decidió cruzar los datos de estudios en música con los datos de lugar de estudio y titulación para saber más y ver la consistencia de estas respuestas.

Formación en Instrumento. Con respecto a los estudios de formación en música de un instrumento, de los 98 encuestados hubo 71 respuestas, que representa un 72% de nuestra muestra, que manifiestan tener titulación. Al llevar el análisis a un estudio más detallista, se observó que de las 71 respuestas, es decir 71 personas, 46 manifestaron tener título otorgado por un Conservatorio Privado (65% de 71), 6 personas (8% de las 71 respuestas) lo obtuvieron en la Escuela Universitaria de Música. Un 7%, es decir 5 personas se consideran titulados por un Conservatorio municipal o público

y el restante 20%, 14 personas no especifican donde obtuvieron su titulación. Cabe mencionar que la titulación de un instrumento de manera formal, sólo la expide la Escuela Universitaria de Música. Si bien los Conservatorios otorgan titulación, que la Inspección Nacional de Educación Artística de la DGEIP la reconoce y acepta como válida, no es otorgada dentro del sistema formal de educación.

Formación en Solfeo. Del mismo modo se estudió el tipo de titulación en Solfeo que indican tener las 69 respuestas de los 98 encuestados, y se aprecia cierta similitud que en el caso del instrumento. De las 69 respuestas, que representan un 70% de nuestra muestra general, las respuestas sobre titulaciones se le asignan a los mismos espacios que en el instrumento: Conservatorio Privado, Escuela Universitaria de Música, Conservatorio público o municipal y luego, otra categoría en donde no responden en dónde se titularon. De las 69 respuestas, es decir 69 personas, un 70%, es decir 46 dicen tener titulación en el estudio de Solfeo en un Conservatorio Privado, un 3%, es decir, 2 personas, dicen tenerlo por la EUM, 9%, es decir 6 personas declaran tenerlo mediante el estudio en Conservatorio público o municipal y el restante 21% (15 personas), no responden en donde se titularon (Tabla N° 22).

Dirección Coral. Con respecto a las cinco respuestas referidas a la titulación en Dirección Coral, se observa que 3 personas consideran la formación que se otorga en el Profesorado de Educación Musical del IPA como quien otorga esta titulación, aunque Dirección Coral es una materia dentro del estudio del profesorado. Una persona responde tener titulación emitida por la Escuela Universitaria de Música, que en realidad es la única institución educativa que imparte la Licenciatura en Dirección Coral, cuya certificación es la única válida en el sistema formal uruguayo. Finalmente, una sola persona responde que es titulado a través de un Conservatorio Privado. En caso de ser así, ese certificado no tiene carácter formal dentro del sistema educativo uruguayo (ver tabla 22).

Estudios de Composición, Armonía y Arreglos Musicales. Siguiendo con el análisis formal del cuestionario, (Ver Tabla 22), se hará referencia a la competencia musical creativa que en nuestra investigación están los estudios de Composición, Armonía y Arreglos Musicales. De las 98 respuestas, 3 personas indican tener una titulación en composición, 8 personas en armonía y 2 en arreglos musicales. Los lugares donde dicen haberse titulado son, Conservatorios Privados, Escuela Universitaria de Música o en la Escuela de Música Vicente Ascone. Veamos los casos.

Composición. De las 3 personas que señalan estos estudios con titulación, 2 personas manifiestan ser titulados de un Conservatorio Privado y solo 1 ser titulado de la Escuela Universitaria de Música. Puede ser posible que los Conservatorios emitan esta certificación, aunque no corresponde a titulación considerada por el sistema educativo formal uruguayo. Sin embargo, la Escuela Universitaria de Música, sí tiene una Licenciatura en Composición, dentro de las cuales encontramos una respuesta, es decir un docente que dice tener titulación en composición de la EUM. **Armonía.** Hubo 8 respuestas en total de los 98 encuestados que indican estudios en esta subdisciplina. De ellos 5 manifiestan haber estudiado en un Conservatorio Privado, 2 personas en la EUM y 1 en la EMVA. El estudio de la armonía musical como materia en sí, se encuentra en carreras universitarias de distintas licenciaturas en la EUM, en cursos de formación docente del IPA, entre otros. En nuestro sistema educativo musical formal no se conoce una titulación específica de esta materia. Se

desprende de este análisis que puede existir alguna titulación que se expida por Conservatorios Privados, pero éstas estarían por fuera del sistema educativo formal, incluso la EUM como la EMVA tampoco expiden este tipo de titulación. **Arreglos musicales.** De los 98 encuestados, solamente 2 respondieron tener titulación en Arreglos musicales: 1 expedido por un Conservatorio Privado y 1 expedida por la EMVA. Al igual que armonía y contrapunto, los arreglos musicales forman parte del estudio y de poseer conocimientos de composición y armonía. Sin embargo, no hay estudios específicos que otorguen una titulación en estos conocimientos.

Estudios de Musicología. Siguiendo con el criterio de competencias musicales planteado anteriormente, se abordará la competencia Investigación, en donde la Licenciatura en Musicología que imparte la EUM es la que expide de manera formal la titulación correspondiente. Dentro del cuestionario, de las 98 respuestas, solo 1 persona, manifiesta tener esta titulación, sin embargo no especifica ser egresado de la EUM. Dado que la persona no especifica ser egresado de la EUM no se recogen datos que permitan confirmar que la persona posee una licenciatura.

Profesorado de Música. Dentro de la formación educativa musical, se facilitó a los encuestados la posibilidad de responder si tenían titulación como profesores de música, 14 personas declararon ser titulados como Profesor de Música.

Al cruzar estas respuestas según centros donde estudiaron y se titularon se obtuvo que 6 personas manifiestan poseer titulación como profesor de música emitido por el IPA, 3 respuestas expresan ser titulados por un Conservatorio Privado, Otros 4 casos indican ser profesor de música a través del Instituto de Formación Docente. 1 persona no especifica dónde obtuvo la titulación de profesor de música.

Tabla 21. Titulación en formación docente

Profesores de música DGEIP según formación en música con título		Conservatorio privado	Conservatorio público	EMVA	Escuela Universitaria de Música (UDELAR)	IPA	IFD	Otro	Sin especificar dónde estudiaron	Total F
Escucha e interpretación	Canto	0	0	0	0	0	0	0	7	7
	Instrumentos	46	5	0	6	0	0	0	14	71
	Solfeo	46	6	0	2	0	0	0	15	69
	Dirección coral	1	0	0	1	0	3	0	0	5
Creación	Composición	2	0	0	1	0	0	0	0	3
	Armonía	5	0	1	2	0	0	0	0	8
	Arreglos musicales	1	0	1	0	0	0	0	0	2
Investigación	Musicología	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Profesorado	Profesorado de música	3	0	0	0	6	4	0	1	14
		104	11	2	12	6	7	3	35	180

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla 22 precedente se puede observar claramente que la mayoría de los profesores de música en ejercicio que responden la encuesta señalan haberse formado en música en conservatorios privados. Del total de 180 opciones marcadas por los profesores se observa que 104 de los estudios indicados (58%) habrían sido cursados en Conservatorios privados, solo 11 estudios en conservatorios públicos (6%) y otros 2 en la Escuela de Música Vicente Ascone. Por otra parte, se

indica que 12 estudios con titulación habrían sido cursados en la EUM (7%). Solo 6 estudios de profesorado de música declaran haberse estudiado en el IPA y 4 en IFD. Mientras que en 35 instancias (19%) se indican diferentes tipos de estudio sin especificar luego dónde fueron cursados, se observa allí que la mayoría de los casos corresponden a estudios de instrumentos y solfeo indicados, pero sin especificar dónde.

Tipos de estudios en música según tipos de escuelas DGEIP dónde trabajan. Nos preguntamos cómo se distribuyen estos tipos de estudios y competencias musicales de los profesores según el tipo de escuela dónde trabajan. No se observaron diferencias significativas.

Si se observa a los profesores de música que trabajan solo en EDEA, se identifica que los tipos de estudios más frecuentes son Solfeo (40% del total) e Instrumentos (39% del total) mientras que Profesorado de Música es indicado en un 8%. Si se observa la frecuencia con que los tipos de estudios son indicados en los profesores que se desempeñan solo en Escuelas Comunes y Especiales, se observa que estos estudios también son los señalados con mayor frecuencia (Instrumentos un 39% y Solfeo 35%) y Profesorado con una frecuencia que llega al 8% de las menciones. Finalmente, en los casos de profesores que trabajan en ambos tipos de escuelas DGEIP pasa algo semejante. La frecuencia con que los estudios en Canto son señalados, es baja.

Tabla 22. Tipos de estudios en música según tipos de escuelas DGEIP donde trabajan

Profesores de Música con formación en música y titulación según tipos de escuelas donde trabajan en DGEIP	EDEA Solo		EC y EE Solo		EDEA + EC y EE mixto		Total Menciones
	F	%	F	%	F	%	F
Canto	4	4	3	4	0	0	7
Instrumentos	37	39	29	39	5	45	71
Solfeo	38	40	26	35	5	45	69
Dirección coral	2	2	3	4	0	0	5
Composición	2	2	1	1	0	0	3
Armonía	3	3	4	5	1	10	8
Arreglos musicales	2	2	0	0	0	0	2
Musicología	0	0	1	1	0	0	1
Profesorado de música	8	8	6	8	0	0	14
	96	100	73	100	11		180

Fuente: Elaboración propia.

Formación en Educación. En esta parte del cuestionario se pretendió explorar el nivel de formación educativa o formación en educación del profesorado. Conocimientos deseables en los profesores, como psicología del niño, programación de la tarea docente, conexión de los contenidos con la psicología evolutiva, diagnóstico, evaluación, es decir competencias pedagógicas y/o didácticas, las que se refieren a la planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje que brindan.

Con el fin de explorar y caracterizar el perfil educativo del profesor encuestado se proporcionó una lista de posibilidades de formación docente, que en este caso no son específicamente técnicas musicales. Por ello se pensó en la formación que se ofrece en nuestro ámbito educativo formal que brinde a los docentes herramientas pedagógicas y/o didácticas en general. Dentro de la oferta educativa en Uruguay se presentó las siguientes opciones: Maestro en Primera infancia, Maestro en

Educación Primaria, Educador Social, Profesorado de Educación Musical, Otro profesorado, Licenciatura en Educación, Especialidades y Posgrados.

El análisis de esta tabla realizada en base a los datos obtenidos en la encuesta, nos permite considerar que de los 98 encuestados, una amplia mayoría del 69% (68 en 98) no responde ser titulado en educación. Mientras que los 30 casos restantes (31%) indican tener algún tipo de formación en educación o en algunos casos formación con titulación relacionada a su especialidad emitida por el sistema de educación formal. Se observa que 16 indican tener titulación de Profesorado de Educación Musical; no obstante, al analizar los datos según los centros del cual se titularon, se observa que 6 casos indican titulación del IPA, 4 indican profesorado con titulación de IFD mientras que 6 casos indican profesorado de educación musical pero sin indican dónde, mientras que en 10 casos se indica titulación de Maestro en Educación Primaria. De estos datos puede decirse que de los 98 casos de la muestra solo 6 personas responden tener estudios y titulación de Profesorado de Educación Musical en el IPA mientras que otros 6 responden que tienen estudios de Profesorado de Música aunque no especifican dónde, es decir no especifican identificando alguna institución de educación formal que expida esa titulación.

Tabla 23. Profesores de Música de la DGEIP según formación en Educación con título

Profesores de Música DGEIP según formación en Educación con título		
Tipos de estudio con titulación	F	%
Maestro en Primera Infancia	0	0
Maestro de Educación Primaria	10	10
Educador Social	0	0
Profesorado de Educación Musical IPA	6	6
Profesorado de Educación Musical IFD – CERP	4	4
Profesorado de Educación Musical (sin especificar dónde)	6	6
Otro profesorado no música (IPA, ISEF)	2	2
Licenciatura en Educación	0	0
Otras especializaciones afines	2	2
Posgrados	0	0
N/S N/R	68	70
	98	100

Fuente: Elaboración propia.

Tipo de instituciones de donde son titulados. Como parte del bloque de preguntas referidas a la formación inicial y continua en Música y en Educación el cuestionario invitaba a los profesores a señalar si eran titulados en diferentes instituciones sin especificar en qué especialidad, lo que demostró ser un inconveniente para el análisis, de manera que se pueda explorar y caracterizar el perfil educativo de los profesores, incluyendo en este punto todas las posibilidades de formación en las distintas áreas de la música como son la Escuela de Arte Lírico, la Escuela Universitaria de Música (EUM), la Escuela de Música Vicente Ascone (EMVA), el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto de Formación Docente (IFD), el Instituto Normal de Montevideo (IINM), Conservatorios Privados y Centro Regional de Profesores (CERP). La respuesta a “Señala si eres titulado de las siguientes instituciones” solo permitía responder por SI, y admitía varias respuestas, es decir que se puede ser titulado de varias opciones.

El análisis de la tabla indica que no hay titulados de la Escuela de Arte Lírico, que podía haber sido una posibilidad para los profesores de música que tuvieron una formación en el canto. Un 8% de

nuestra muestra señalan ser titulados de la EUM, institución que ofrece titulaciones de Licenciatura en diferentes modalidades: Licenciatura en Musicología, Licenciatura en Dirección Coral, Licenciatura en Dirección Orquestal, Licenciatura en Canto así como licenciaturas de diversos instrumentos.

Si miramos los grandes números vemos que del total de 98 encuestados las dos terceras partes (66%, 65 de 98) indican tener titulación en alguno de los tipos de instituciones señaladas: o bien titulaciones de conservatorios y escuelas de música (educación no formal) o bien titulaciones docentes del sistema educativo formal, titulaciones de la Escuela Universitaria de Música de UDELAR o combinaciones de estas, mientras que el tercio restante no contesta ni indica titulación.

Entre los 65 casos que indican tener titulación, la mayoría tiene titulación de conservatorios privados o escuelas de música (educación no formal), 38 de ellos tienen este tipo de titulación únicamente. Una minoría indica tener titulación de formación docente de ANEP (19 casos) entre ellos hay 8 que agregan una doble titulación de conservatorio; y por último 8 casos indican tener titulación de la Escuela Universitaria de Música de UDELAR, uno de ellos reporta también tener titulación de Conservatorio.

Claramente, la mayor parte de los profesores que responden tener titulación por alguna de estas instituciones, indica titulación en música otorgada por Conservatorios o Escuelas de Música pertenecientes al sistema de educación no formal, una minoría (19%) indica tener titulación docente expedida por ANEP y muy pocos (8%) titulación expedida por UDELAR. Mientras que la tercera parte de los encuestados no responde este ítem.

Tabla 24 Profesores de Música DGEIP según instituciones donde se titularon

Profesores de música DGEIP según instituciones donde se titularon	F	%
Titulados por Conservatorios y Escuelas de Música (Educación no Formal) solo	38	39
Titulados por Centros de Formación Docente ANEP (IPA IFD o CERP) solo	11	
Doble titulación IPA IFD o CERP y Conservatorio Privado	8	8
Titulados por la Escuela Universitaria de Música (EUMus Udelar)	7	
Doble titulación Escuela Universitaria de Música (EUMus Udelar) y Conservatorio privado	1	
Sub total titulados	65	66%
N/S N/C	32	33%
Dato sucio	1	1%
Total	98	100%

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, cuando se indaga sobre la titulación en la Formación en Música y en Educación, se observa que si bien solo una minoría tiene estudios de música y formación en educación otorgados por el sistema educativo graduado formal, la amplia mayoría tiene sí tiene estudios de música acreditados por instituciones de larga trayectoria en el país y son reconocidos como profesionales de la enseñanza de la música por el sistema educativo formal.

Auto – Percepción de conocimientos y habilidades musicales y pedagógico-musicales como profesor de música. En este punto se le preguntó a los docentes cómo se autopercebían a sí mismos en cuanto a los conocimientos y habilidades musicales así como sus conocimientos y habilidades

pedagógico-musicales a través de una escala de 1 a 5, en el cual el 1 es mínimo o muy malo y 5 el máximo o muy buenos.

Para el análisis de datos sumamos los extremos 1 y 2, así como 4 y 5, de manera que se observan las siguientes cifras expresadas en porcentaje. Observamos las categorías que concitan los valores más altos de autopercepción favorable y los más bajos.

Tabla 25. Autopercepción de conocimientos y habilidades musicales

Profesores de Música: Autopercepción de conocimientos y habilidades musicales	1 y 2	3	4 y 5	%
Escala 1 a 5 agrupando valores mínimos (1 y 2) y máximos (4 y 5) observados expresados en %				
Leer partituras del repertorio escolar a primera vista	9	22	69	100
Dominar los conceptos básicos de la Teoría de la Música	6	12	82	100
Dominar el repertorio popular y folklórico uruguayo	16	22	62	100
Conocer obras de músicos académicos uruguayos	21	21	58	100
Improvisar acompañamientos con la guitarra o el teclado	23	16	61	100
Cantar con entonación adecuada	12	13	75	100
Utilizar el repertorio de canciones infantiles	8	13	79	100
Organizar y dirigir un coro infantil	24	20	56	100
Organizar y dirigir un grupo instrumental	18	17	65	100
Organizar actividades de movimiento y danza	23	22	55	100
Interpretar con la flauta el repertorio escolar	26	20	54	100
Acompañar con la guitarra o un teclado el repertorio escolar	18	11	71	100
Armonizar piezas del repertorio escolar	23	13	64	100
Adaptar música para que los niños/as puedan interpretarlas	16	12	72	100
Componer piezas sencillas para uso escolar	23	15	62	100
Improvisar melodías con la flauta dulce o con la voz	25	16	59	100
Reconocer estilos musicales de nuestra cultura occidental	10	15	75	100
Reconocer músicas de otras culturas	9	23	68	100

Fuente: Elaboración propia.

Claramente en lo que se sienten más fuertes es: dominio de los conceptos básicos de teoría de la música, emplear repertorio de canciones infantiles, cantar con entonación adecuada, reconocer estilos musicales de nuestra cultura occidental, adaptar música para que los niños puedan interpretarla, acompañar con la guitarra o teclado el repertorio escolar en donde por lo general alrededor del 75 % se percibe seguro o muy seguro.

Los mayores niveles de autopercepción negativa o baja valoración en cuanto a sus conocimientos y habilidades musicales son para: Organizar y dirigir un coro infantil, Improvisar melodías con la flauta dulce o la voz, Interpretar con flauta repertorio escolar, Improvisar acompañamientos con guitarra o teclado, Conocer obras de músicos académicos nacionales, Organizar actividades de movimiento o danza, Armonizar piezas del repertorio escolar.

En una segunda instancia de análisis, otra manera de interpretar la autopercepción de conocimientos y habilidades musicales y pedagógico-musicales que manifiestan tener los profesores de música

encuestados se realizará el siguiente cruce en base a las habilidades musicales propuestas por Carrillo (2005) en donde se categorizan las mismas en actividades de Creación, Interpretación y Escucha, y, las habilidades pedagógico-musicales en donde se categorizan en Planificación, Aplicación y Adaptación de situaciones de Enseñanza Aprendizaje, es que se diseñaron las siguientes tablas:

Tabla 26. Competencias musicales y pedagógico-musicales consideradas como Muy Buenas

	Competencias musicales	Competencias pedagógico musicales	%
Dominar los conceptos básicos de la Teoría de la Música	Interpretación	M	82
Utilizar el repertorio de canciones infantiles	Interpretación	M	79
Cantar con entonación adecuada	Interpretación	M	75
Reconocer estilos musicales de nuestra cultura occidental	Escucha	M	75
Adaptar música para que los niños/as puedan interpretarlas	Creación	M	72
Acompañar con la guitarra o un teclado el repertorio escolar	Interpretación	M	71

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 27. Competencias musicales y pedagógico-musicales consideradas como Muy Malas

	Competencias musicales	Competencias pedagógico musicales	%
Conocer obras de músicos académicos uruguayos	Interpretación	M	21
Armonizar piezas del repertorio escolar	Creación	M	23
Componer piezas sencillas para uso escolar	Creación	M	23
Improvisar acompañamientos con la guitarra o el teclado	Creación	M	23
Organizar actividades de movimiento y danza	Interpretación	P	23
Organizar y dirigir un coro infantil	Interpretación	P	24
Improvisar melodías con la flauta dulce o con la voz	Creación	M	25
Interpretar con la flauta el repertorio escolar	Interpretación	M	26

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de datos refleja que dentro de los conocimientos y habilidades musicales consideradas como Muy buenas son de Interpretación frente a las consideradas Muy malas que son en su mayoría las referidas a la Creación.

5.1.1.1. Síntesis del Perfil socio profesional del profesor de Música

- De una población de 263 profesores de música de DGEIP responden la encuesta 98 profesores (37%).
- Se obtuvo respuesta de profesores de los 19 departamentos del país.
- El rango de edad de los profesores va desde los 21 a más de 60 años, la mayoría de los profesores se encuentra en edades intermedias, con casi una cuarta parte (24%) de profesores mayores de 51 años.

- Si bien la mayoría de quienes responde son mujeres, el porcentaje de varones es del 33%, lo cual es un porcentaje significativamente mayor que el 9% de varones del subsistema primaria relevados en el Censo docente 2018.
- La mayoría de los profesores de música que responden tienen un cargo efectivo (51%) y una mayoría también de 50 profesores (51%) no tiene más de 10 de experiencia en el cargo de profesor de música.
- Observamos que los profesores trabajan en dos grandes tipos de escuela: escuelas primarias (comunes y especiales), y escuelas de Educación Artística (EDEA).
- Con respecto a las actividades musicales al margen de la escolar un 74% responden que SI, dentro de las cuales: un 38% manifiesta que practica un instrumento, un 22% dirige o canta en un coro, un 11% no especifica, un 3% compone y un 26% no realiza ninguna actividad musical.
- Se observó que los varones realizan práctica instrumental en un 61% y solo un 27% las mujeres, al analizar la actividad coral el 30% de las mujeres lo practican mientras sólo un 6% es el porcentaje de varones.
- En el grupo de mujeres un 30% realiza actividad coral y 27% práctica instrumental.
- Un 69% declara trabajar en otro lugar fuera de la DGEIP, dentro de los cuales 26% no trabaja en otro lugar, éstos son en general de las EDEA.
- Un 28% de quienes trabajan en OTRO lugar trabajan dentro de un subsistema de ANEP mientras que un 10% trabaja en centros especializados de música.
- En general quienes trabajan en categoría de escuela MIXTA, sus OTROS trabajos son dentro de un subsistema de ANEP mientras que los profesores de EDEA que trabajan en OTROS espacios corresponden a centros especializados de música.
- Un 52% de los profesores que solo trabajan en EDEA se desempeña en 1er C y 2do C mientras que un 42%, trabaja en las EDEA con niños de todos los niveles de enseñanza.
- Son pocos los profesores que trabajan en las EDEA que optan por trabajar en un solo ciclo.
- Es más el grupo de profesores que trabajan solamente en Escuelas de Educación Común y Especial que trabajan en los tres niveles educativos (NI, 1er C y 2do C).
- Un 83% de los profesores que trabajan en EDEA y además en Otro tipo de escuela común, optan por trabajar en todos los niveles educativos.
- Dentro de las subdisciplinas consideradas de Escucha y Formación en Música, un 72% estudió instrumentos, un 70% Solfeo y muy pocos indican haber estudiado canto o dirección coral.
- Sólo 13 personas declararon ser titulados como Profesor de Música: 6 egresados del IPA, 4 del IFD y 3 de Conservatorio privados.
- Los profesores autoperceben que sus conocimientos y habilidades musicales son muy buenas en Interpretación, y muy malas la referidas a la Creación.

5.1.2. Concepciones sobre la enseñanza musical escolar

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de la música. Con respecto al grado de acuerdo de las afirmaciones detalladas a continuación, en el cuestionario se tomó como puntos de referencia elementos que algunos de los pedagogos más relevantes del siglo XX (como Dalcroze, Orff, Schafer, Kodály, Wuytack) tomaron como características centrales en sus concepciones acerca de la enseñanza musical, cuyas frases fueron tomadas del cuestionario realizado por la Dra. C. Carbajo (ver ANEXO 5) en su estudio. De esta manera los mayores y menores grados de acuerdo expresados con las afirmaciones que representan modelos de enseñanza pedagógico musical servirán de indicadores de las concepciones y enfoques pedagógicos con las que se creen más afines. Por ejemplo:

Figura 10. Afirmaciones sobre la enseñanza musical

El desarrollo del sentido rítmico se potencia por medio de la expresión corporal – Dalcroze
Los métodos instrumentales de pedagogía musical favorecen la práctica grupal- Orff
La educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos – Paynter - Schafer
La utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos facilita la práctica musical – implementación de nuevas tecnologías
Las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social – sentido social
Al nutrirnos del folklore autóctono potenciamos el conocimiento y valoración de nuestra cultura – Orff - Kodály
Podemos aprovecharnos del carácter socializador e integrador de la educación musical en beneficio de la integración de inmigrantes usando un repertorio multicultural - Wuytack

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en casos anteriores se pidió que expresaran su grado de acuerdo a través de una escala numérica de 1 a 5 en la cual 1 es el mínimo o ningún acuerdo y 5 es el máximo o totalmente de acuerdo.

Se observa que las afirmaciones que más grado de acuerdo convocan son, que la educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos, el carácter socializador e integrador de la educación musical beneficia la integración de inmigrantes, las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social y el folklore potencia el conocimiento y valoración de nuestra cultura. Las restantes tres opciones también tuvieron un alto porcentaje en grado de acuerdo, entre 73% y 78%.

También se observa que cuanto más alto es el porcentaje en los valores 1 y 2 mayor desacuerdo hay con las afirmaciones. La escala mide grado de acuerdo con las expresiones. O sea, un 8% de los encuestados expresa desacuerdo con la afirmación: la utilización de medios audiovisuales y recursos facilita la práctica musical, un 6% manifiesta desacuerdo con la expresión “los métodos instrumentales de pedagogía musical favorecen la práctica grupal”, son pocas personas 6 en 98 que estarían en desacuerdo con esta frase.

Tabla 28. Grado de acuerdo sobre la enseñanza musical. Distribución de la muestra expresada en %

Grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de la música con valores de la escala numérica 1 a 5, siendo "Mínimo o totalmente en desacuerdo" y 5 "Máximo o totalmente de acuerdo"	1 y 2	3	4 y 5	%
El desarrollo del sentido rítmico se potencia por medio de la expresión corporal	5	17	78	100
Los métodos instrumentales de pedagogía musical favorecen la práctica grupal	6	21	73	100
La educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos	1	12	87	100
La utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos facilita la práctica musical	8	16	76	100
Las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social	3	12	85	100
Al nutrirnos del folklore autóctono potenciamos el conocimiento y valoración de nuestra cultura	6	10	84	100
Podemos aprovecharnos del carácter socializador e integrador de la educación musical en beneficio de la integración de inmigrantes usando un repertorio multicultural	2	12	86	100

Fuente: Elaboración propia en base a Carbajo (2009).

Se observa que las que más adhesión convocan son, que la educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos, el carácter socializador e integrador de la educación musical beneficia la integración de inmigrantes, las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social y el folklore potencia el conocimiento y valoración de nuestra cultura. Las restantes tres opciones también tuvieron un alto porcentaje en grado de acuerdo, entre 73% y 78%. También se observa que las que más adhesión tuvieron, a pesar de ser cifras muy bajas, de entre 5% y 8% de acuerdo, son las que se refieren al uso de la tecnología, lo métodos instrumentales de pedagogía favorecen la práctica grupal y el desarrollo del sentido rítmico por medio de la expresión corporal.

En principio, de acuerdo a los datos de este ítem, los profesores manifestarían mayores grados de acuerdo con las afirmaciones que se entienden mayormente representativas de las ideas pedagógicas de Paynter que luego retomó Schafer que refieren a que la educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos. También las ideas generadas por Wuytack, quien afirma el carácter socializador e integrador de la educación musical en beneficio de los movimientos inmigrantes que promueven la utilización de un repertorio multicultural. Se aprecia un alto sentido sobre la importancia de las actividades de movimiento y danza como favorecedores de la integración e interacción social. En cuanto a la utilización del folklore como forma de conocer y revalorizar nuestra cultura, es algo que está fuertemente instaurado en el pensamiento de los profesores y que son ideas que fuertemente pregonaron Orff y Kodály.

Con respecto a las respuestas sobre el grado de desacuerdo, a pesar de que los porcentajes son muy pequeños, rondan entre un 5 y 8%, se aprecia que el uso de la tecnología en la práctica musical, los métodos instrumentales en la pedagogía favorecen la práctica musical (Orff) y el desarrollo del sentido rítmico se potencia por medio de la expresión corporal (Dalcroze) son las señaladas.

Las afirmaciones que obtienen mayor grado de desacuerdo dejan abiertas interrogantes sobre el uso de los recursos en las aulas, ya sean instrumentos musicales o herramientas informáticas y digitales, por ejemplo.

Uno de los objetivos de esta investigación es explorar que métodos, corrientes pedagógico musicales o ideas pedagógicas los profesores de música consideran relevantes en las prácticas docentes y que lo manifiestan a través de sus creencias, opiniones y/o concepciones sobre la enseñanza musical. De esta manera, surge del estudio en un porcentaje muy alto de 87% que coinciden con las ideas pedagógicas planteadas por los pedagogos musicales del siglo XX, Paynter y Schafer. Casi en el mismo porcentaje, (86%) con las ideas del pedagogo musical del siglo XX, Wuytack. Un 85% le otorga sentido social a la enseñanza musical, y un 84% considera ideas pregonadas por los pedagogos musicales europeos del siglo XIX, Orff y Kodály. Los planteos pedagógicos musicales menos compartidos son los que se refieren al pedagogo musical europeo del siglo XIX, Dalcroze, y frente a la implementación de nuevas tecnologías.

Cuál cree que deben ser los ejes didácticos musicales en la Educación Inicial (3, 4 y 5 años).

En la escala de 1 a 5 en donde 1 corresponde a Mínimo o Nada Relevante y 5 Máximo o totalmente relevante, se observa que los ejes didácticos que se consideran más importantes a trabajar en Nivel Inicial son el movimiento, la audición musical y la expresión vocal (canto).

Tabla 29. Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en Nivel Inicial

Distribución de la muestra expresada en %	1 y 2	3	4 y 5	%
La expresión vocal (canto)	6	14	80	100
La expresión instrumental (tocar instrumentos)	15	26	55	100
El lenguaje musical (Grafía convencional y no convencional)	28	22	50	100
El movimiento	0	15	85	100
La danza	28	22	50	100
La audición musical	1	15	84	100
El arte y la cultura	10	18	72	100

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que con respecto a los Ejes Didácticos en Nivel Inicial que los profesores encuestados consideran como más relevante en un alto porcentaje es el movimiento, la expresión vocal, la audición y el arte y la cultura. Luego, la danza, el lenguaje musical y la expresión instrumental son considerados como menos relevantes.

Cuál cree que deben ser los ejes didácticos musicales en Primaria. Sobre los ejes didácticos que se priorizan en su nivel de importancia, en la escala de 1 a 5, donde el 1 se considera Mínimo o Nada Relevante y 5 Máximo o Totalmente Relevante, los profesores señalan con mayor grado de relevancia la audición musical en casi el 90% (88%) de los casos.

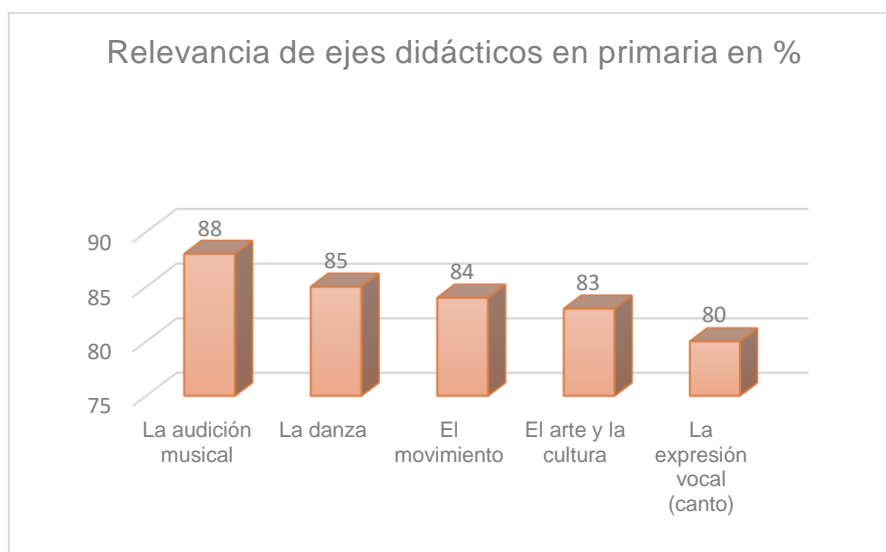
En Primaria, los Ejes Didácticos que se consideran más relevantes corresponden a la audición musical, que en este caso llega al 88%, le siguen la danza (85%), el movimiento (84%). En un alto porcentaje también (83%) está el arte y la cultura, le sigue la expresión vocal con un 80%. Podría decirse que se aprecia como una versión más escolarizada de la enseñanza de la música escolar, donde la danza, el movimiento y la expresión instrumental son menores.

Tabla 30. Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en Primaria

Distribución de la muestra expresada en %	1 y 2 Menor o mínima	3	4 y 5 Mayor o máxima	%
La expresión vocal (canto)	2	18	80	100
La expresión instrumental (tocar instrumentos)	2	20	78	100
El lenguaje musical (Grafía convencional y no convencional)	6	20	74	100
El movimiento	3	13	84	100
La danza	3	12	85	100
La audición musical	0	12	88	100
El arte y la cultura	2	15	83	100

Fuente: Elaboración propia.

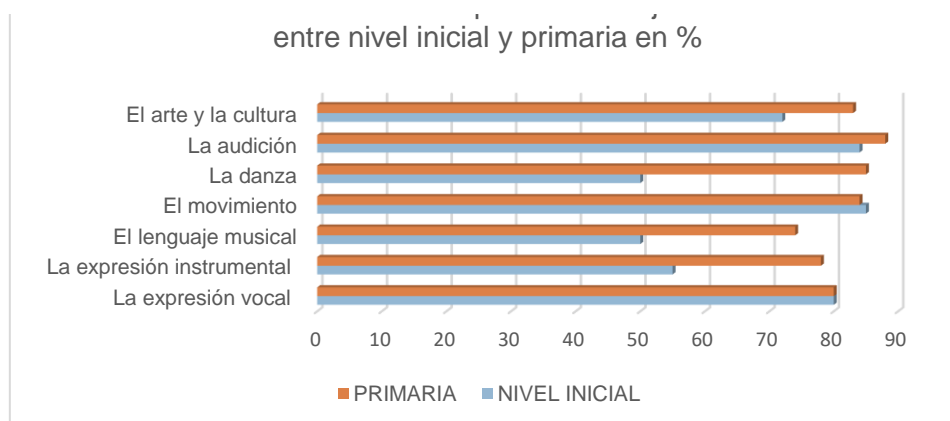
Figura 11. Creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en Primaria



Fuente: Elaboración propia.

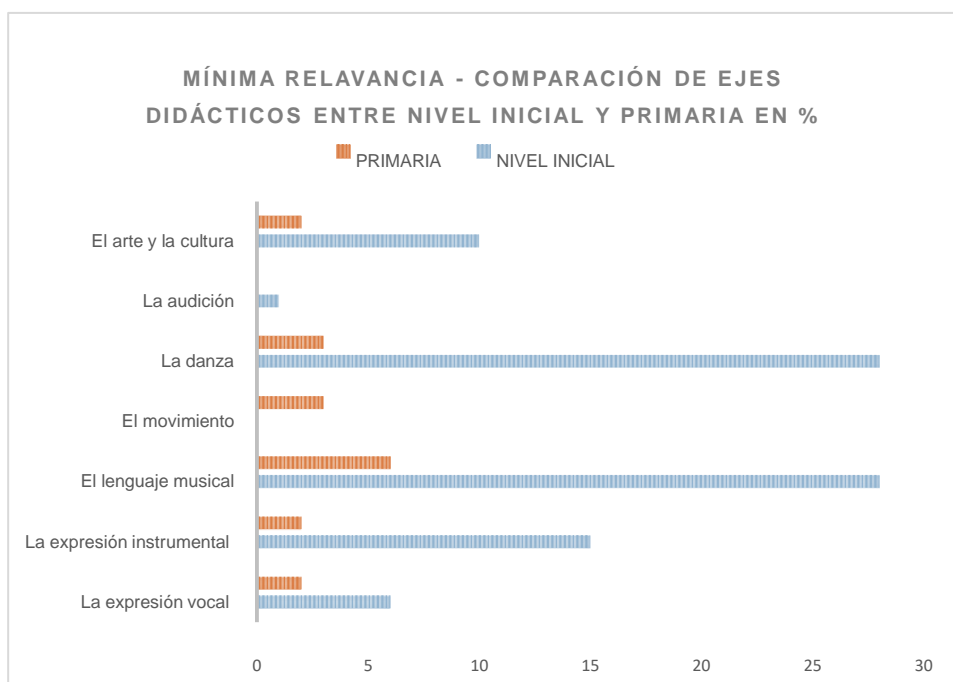
Si comparamos las respuestas de los profesores a ambos ítems, considerando los valores de mayor o menor grado de relevancia asignados, se observa algunas variaciones de interés. Las mayores diferencias entre los porcentajes asignados, para los diferentes niveles escolares, a los ejes considerados más relevantes están en la importancia asignada al lenguaje musical, la expresión instrumental y el arte y la cultura, en todos estos casos la importancia crece en el nivel primario.

Figura 12. Comparación de máxima relevancia en ejes didácticos musicales entre nivel inicial y primaria



Fuente: Elaboración propia.

Figura 13. Comparación de mínima relevancia en ejes didácticos musicales entre nivel inicial y primaria



Fuente: Elaboración propia.

Creencia sobre la frecuencia de las siguientes actividades musicales en nivel inicial. Con respecto a la respuesta obtenida, frente a la pregunta sobre la frecuencia que los profesores de música creen que se debería proponer en Educación Inicial las siguientes actividades, donde el 1 es Mínimo o nunca y 5 Máximo o siempre, se observó que un 87% considera la propuesta de audiciones musicales como la más elegida, luego en un 84% las propuestas rítmicas, otro 82% considera las que involucran el movimiento y la danza, y la ejecución de instrumentos de percusión, y por último las actividades de canto.

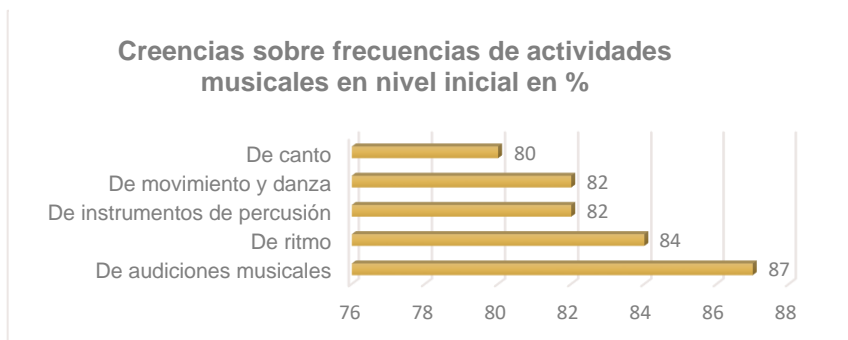
Por otra parte, las opciones que creen menos considerables de realizar, son las de ejecución de flauta dulce y otros instrumentos melódicos. Si bien es un porcentaje del 12%, la otra propuesta considerada como menos frecuente son las que corresponden a la apreciación musical.

Tabla 31. Creencia sobre la frecuencia de actividades musicales en nivel inicial

DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA EN %	1 Y 2	3	4 Y 5	%
De apreciación musical	12	27	61	100
De ritmo	2	14	84	100
De canto	3	17	80	100
De ejecución de flauta dulce	45	24	31	100
De ejecución de otros instrumentos melódicos	30	28	42	100
De instrumentos de percusión	5	13	82	100
De movimiento y danza	3	15	82	100
De audiciones musicales	1	12	87	100

Fuente: Elaboración propia.

Figura 14. Creencias sobre frecuencia de actividades musicales en nivel inicial



Fuente: Elaboración propia.

Creencia sobre la frecuencia de las siguientes actividades musicales en primaria. Con respecto a las respuestas obtenidas, frente a la pregunta sobre la frecuencia que los profesores de música creen que se debería proponer en Primaria las siguientes actividades, donde el 1 es Mínimo o nunca y 5 Máximo o siempre.

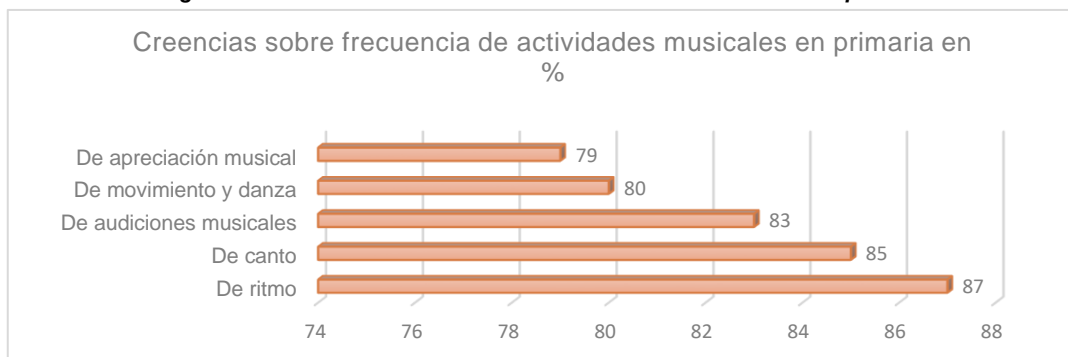
Tabla 32. Creencias sobre la frecuencia de actividades musicales en primaria

Creencias sobre la frecuencia de actividades musicales en primaria en %	1 Y 2	3	4 Y 5	%
De apreciación musical	7	14	79	100
De ritmo	1	12	87	100
De canto	3	12	85	100
De ejecución de flauta dulce	21	27	52	100
De ejecución de otros instrumentos melódicos	16	20	64	100
De ejecución de instrumentos de percusión	30	18	52	100
De movimiento y danza	3	17	80	100
De audiciones musicales	1	16	83	100

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las creencias sobre la frecuencia de las actividades musicales en primaria, que correspondería al primer y segundo ciclo de primaria, es decir la edad biológica del niño entre los 7 y 12 años, la propuesta de ritmo, canto, audiciones y movimiento y danza son las consideradas que deben tener mayor frecuencia. Las propuestas que se consideran menos frecuentes son las que implican la ejecución de instrumentos de percusión, de flauta dulce y otros instrumentos melódicos.

Figura 15. Creencias sobre frecuencia de actividades musicales en primaria



Fuente: Elaboración propia.

Si se consideran los grados escolares, Nivel Inicial y Primaria, la creencia sobre las frecuencias musicales que deben realizarse (Nunca – Siempre), y comparamos por los grados, se observa que los que se consideran “Siempre” en nivel inicial corresponden a la audición, rítmica, movimiento y

danza, sin embargo, en primaria los que se consideran “Siempre” son el ritmo, el canto y las audiciones.

Las que se consideran “Nunca” en nivel inicial son ejecución de flauta dulce, otros instrumentos melódicos y apreciación musical. En primaria lo son instrumentos de percusión, ejecución de flauta dulce y otros instrumentos melódicos. A partir de las creencias señaladas puede inferirse que la mayoría de los profesores que responden la encuesta conciben que la enseñanza musical debe ser técnica, instrumental y espacial acorde a las posibilidades ontogenéticas de cada edad.

Creencia sobre la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer. De acuerdo a las cinco posibilidades que se les otorgaba a los profesores, en donde sólo debían marcar una sola opción se observó que un 72% de los profesores cree que la enseñanza de la música debe buscar Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento. Un 15% cree que es necesario la interacción con el estudiante. En un muy bajo porcentaje, un 7% considera que es Facilitar la comprensión, un 6% Transmitir conocimiento y ningún profesor consideró la idea de Impartir Información.

Tabla 33. Creencia sobre la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer

	F	%
Impartir información	0	0
Transmitir conocimientos de forma estructurada	6	6
Interactuar con el estudiante	15	15
Facilitar la comprensión	7	7
Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento	70	72
Total	98	100

Fuente: Elaboración propia.

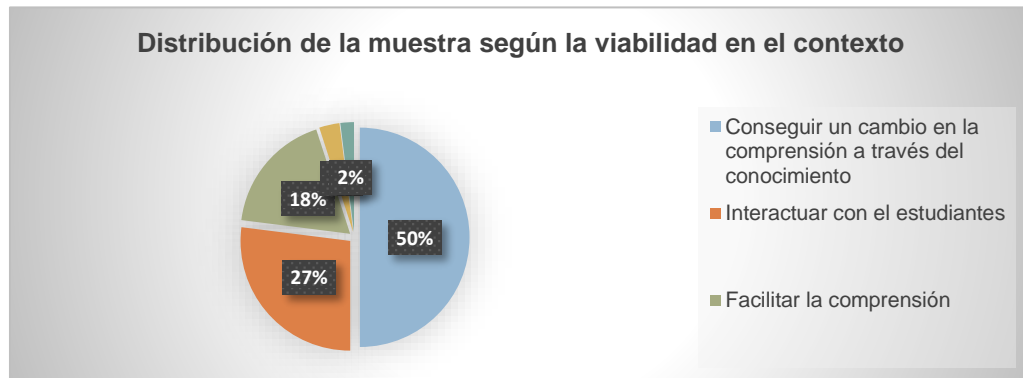
Opciones más viables de lograr en el contexto en el que desarrollan su actividad como docente de música. Se observa que para un 50% de los profesores es viable Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento. Para un 27% lo más viable es interactuar con sus estudiantes, para el 18% es facilitar la comprensión. Tan solo para un 3% es transmitir conocimientos de forma estructurada y para un 2% impartir información.

Tabla 34. Opciones viables en el contexto donde trabajan los profesores de música

Distribución de la muestra opciones viables en el contexto donde trabajan los profesores de música	F	%
Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento	49	50
Interactuar con el estudiante	26	27
Facilitar la comprensión	18	18
Transmitir conocimientos de forma estructurada	3	3
Impartir información	2	2
	98	100

Fuente: Elaboración propia.

Figura 16. Viabilidad de actividades según en el contexto donde trabajan



Fuente: Elaboración propia.

Creencia sobre el significado de enseñar música en la escuela. Para consolidar el estudio sobre las concepciones en la enseñanza de la música en la escuela, se incluyó una pregunta abierta: “¿Cuál crees que es la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer? (Expresa lo que entiendes y creas)”. Como primera parte del análisis se generó una planilla en formato Excel en donde se especificó el número de caso y las respuestas. En una segunda instancia, esas respuestas fueron caracterizadas y categorizadas según la orientación de la respuesta, es decir, analizando detenidamente si dichas respuestas se orientaban centrándose en la enseñanza (profesor), en el aprendizaje (alumno) o si las concepciones y creencias consideraban ambos aspectos. Recuérdese que estas categorías apriorísticas ya fueron planteadas en el marco teórico. En un tercer nivel de análisis se agrupó las respuestas en tres grandes niveles teniendo en consideración el lugar de trabajo, de manera que las categorías que quedaron establecidas son EDEA, EC y EE, EDEA y EC-EE. No obstante ello, frente a las variadas respuestas, se observó bastante coincidencia.

Ejemplos de respuestas orientadas en el aprendizaje – alumno:

“La posibilidad de acompañar el proceso socio emocional de los niños, acercándoles herramientas para que puedan potenciar sus habilidades artísticas, disfrutando de la música y expresándose en libertad. La música debe generar principalmente alegría, ya que un niño cuando está alegre se expresa con naturalidad. En dicha expresión es donde la música tiene un rol sumamente importante para que el niño incorpore los conceptos, socialice y desarrolle su creatividad”. E3 EC

“Sensibilizar y despertar el sentido rítmico musical que es innato al ser humano y a través del cual podemos canalizar nuestras emociones, socializar, conocer sobre nuestra cultura a través del cancionero uruguayo y también del rico y variado cancionero latinoamericano”. E19 EC

“Sobre todo, la oportunidad de vivenciar la música y sus elementos fundamentales a través del hacer, de tal manera que esas experiencias lleguen a complementar conceptos que los alumnos ya poseen, y les permita construir otros que los amplíen y llegar así a desarrollar un conocimiento significativo”. E67 EC

Ejemplos de respuestas orientadas en la enseñanza – profesor:

“Integrar el lenguaje artístico a los contenidos curriculares”. E90 EC

“Que los alumnos conozcan la diversidad musical que existe y sobre todo nuestra música tradicional como ser Candombe y Tango que a veces no los conocen, canciones infantiles, bailes y canciones folclóricas”. E97 EC

“La enseñanza de la música en la escuela en mi opinión, debe ofrecer una experiencia vivencial, experimental, y que posibilite espacios de expresión musical, en donde los/as alumnos/as sean conscientes de la energía, compromiso, disciplina y amor, que exige la práctica musical en su conjunto”. E33 EDEA

Ejemplos de respuestas orientadas en la enseñanza y el aprendizaje:

“La enseñanza en la escuela debe ofrecer oportunidad y espacio para vivenciar, experimentar y disfrutar de la música, para que se le ofrezca al alumno conocimiento del patrimonio cultural y, este, desarrollar el potencial que cada uno tiene dando paso a la imaginación y a la creación”. E98 EDEA

“La educación musical debería enseñarnos a escuchar nuestro entorno y compañeros de clase, para poder hacer música con los otros. Cantar, expresar con el cuerpo y con instrumentos. Ir de a poco adquiriendo noción de estructuras musicales tanto a través de audiciones como de prácticas musicales activas, así como también de todas las posibilidades que el mundo sonoro musical nos ofrece”. E95 EDEA

“La enseñanza musical debe ser significativa en términos de poder tener a la música como una herramienta útil el día de mañana para poder comprender una realidad y crear nuevas, a través de esa interiorización musical, para luego generar esa exteriorización, forjando un sujeto autónomo y situado”. E27 EDEA

Tabla 35. Orientación de las respuestas según el tipo de escuelas en donde trabajan

	EDEA		EC y EE		EDEA y EC -EE	
	F	%	F	%	F	%
Orientación centrada en la enseñanza – profesor	10	21	4	9	1	17
Orientación centrada en el aprendizaje – alumno	34	71	30	68	5	83
Orientación centrada en la enseñanza y el aprendizaje	3	6	7	16	0	0
N /S N/C	1	2	3	7	0	0
Total	48	100	44	100	6	100

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, sin importar en qué categoría de escuela pública de la DGEIP trabajen los profesores de música, hay una amplia mayoría de profesores que posicionan la enseñanza musical centrada en el alumno. En el caso de los profesores de música que se desempeñan en la categoría de escuela, que para este estudio se llama EC y son 44 profesores, un 68% manifiesta que la enseñanza musical debe estar centrada en el Alumno. Los profesores de música que se desempeñan en el sistema, que en esta investigación denominamos MIXTO y corresponde a 6 profesores que se desempeñan en Escuela Común y EDEA, se observa que 83% cree también, que la enseñanza debe enfocarse en el Alumno. Finalmente, los profesores de música que sólo se desempeñan en las EDEA, y que son 48 profesores, también se observa que un 71% cree que la enseñanza debe centrarse en el Alumno. Es decir, se comprueba que hay coherencia de todos los profesores de música encuestados, indistintamente si se desempeñan laboralmente en un tipo de escuela.

5.1.2.1. Síntesis de concepciones sobre la enseñanza de la música en la escuela

- Un 87% de los profesores coincide con algunas de las ideas pedagógicas planteadas por los pedagogos Paynter y Schafer, un 86% con algunas ideas del pedagogo musical Wuytack.
- Un 85% de los profesores le otorga sentido social a la enseñanza musical, un 84% le otorga el sentido de algunas de las ideas transmitidas por los pedagogos musicales Orff y Kodály.

- Los planteos pedagógicos musicales menos compartidos son los que se refieren a algunas de las ideas principales de la pedagogía Dalcroze y a la implementación de nuevas tecnologías.
- El movimiento, la expresión vocal, la audición, el arte y la cultura son los ejes didácticos que los profesores consideran más relevantes en nivel inicial, mientras que la danza, el lenguaje musical y la expresión instrumental son considerados menos relevantes.
- La audición, la danza, el movimiento, el arte y la cultura, y la expresión vocal son considerados por los profesores como más relevantes en primaria.
- Los profesores creen que las actividades que con más frecuencias deben realizarse en nivel inicial son las audiciones, de ritmo, de percusión, movimiento y danza, y las de menor frecuencia deben ser de práctica de flauta dulce y de otros instrumentos melódicos.
- Los profesores creen que las actividades que tienen que estar con más frecuencia en Primaria son de ritmo, canto, audiciones y movimiento y danza y, de apreciación musical frente a las menos consideradas que es la práctica instrumental.

De acuerdo a la descripción exhaustiva que antecede podemos inferir entonces sobre las concepciones que tienen los profesores de música sobre la enseñanza musical en la educación primaria. Los datos proporcionados por la muestra de este estudio, a través de las respuestas a las variables creencias sobre la relevancia de ejes didácticos para la enseñanza de la música en NI y primaria, sobre la frecuencia de realización de actividades de música en NI y primaria, sobre el tipo de experiencia que la música escolar debe ofrecer y ,sobre la viabilidad de las estrategias de enseñanza en el contexto de trabajo (preguntas 17 a 21 y 23 a 26 del cuestionario) reflejan las concepciones sobre la enseñanza de la música.

La interpretación que se realiza es que las concepciones que los profesores de música poseen sobre la enseñanza de la música en la escuela mantienen un enfoque creativo, ecológico a la vez que instrumental y activo. Creativo y ecológico que se manifiesta a través de los referentes Paynter y Schafer, e instrumental y activo que se vislumbra en los referentes pedagógicos Kodály, Dalcroze y Willems.).

También se puede afirmar que los enfoques que se vislumbran ponen énfasis en motivar al estudiante, el juego y el aprender expresando, lo cual tienen un rol fundamental en el proceso de enseñanza de la música.

Desde un enfoque general de la enseñanza, se infiere que dentro de las concepciones que poseen los profesores de música respecto a la enseñanza de la música en la escuela hay una fuerte orientación centrada en el alumno.

Por lo tanto, frente a la interrogativa ¿qué es lo que consideran que hay que hacer y hacen?, es de interés señalar que la fuerte formación en dominio instrumental y musical del que disponen los profesores de música de esta muestra, según fuera analizado en el apartado anterior, no los lleva a concebir la enseñanza de la música escolar orientada al conocimiento del lenguaje musical, la práctica instrumental o la creación musical, sino que por el contrario conciben la enseñanza de la música en la escuela centrada en el alumno pero orientada mayoritariamente a la audición musical, el canto, el movimiento y la danza. Esto es consistente con los recursos que consideran más importante

para la enseñanza, disponer de un aula de música, presumiblemente con acondicionamiento acústico y sonoro, y disponer de equipos de audio para reproducir música y realizar audiciones. Esto debe analizarse en el contexto situado en el que se inscribe la práctica escolar de la enseñanza de la música en las escuelas públicas.

5.1.3. Creencias sobre formación de profesores de música

Creencia sobre los conocimientos y habilidades que los profesores de música deben adquirir en su formación. En la escala de 1 a 5 en donde 1 corresponde a Mínimo o poco importante y 5 Máximo o muy importante se observó que en orden de importancia los profesores valoran como Máximo o muy importante la capacidad de organización y planificación de la tarea atendiendo a la diversidad de necesidades, que el profesor pueda evidenciar gusto y facilidad para el trabajo y enseñanza en el área artística y la capacidad de trabajar en equipo y aportar ideas en reuniones con pares.

Tabla 36. Creencias sobre el conocimiento y habilidades que los profesores de música deben adquirir en su formación

Creencias sobre conocimiento y habilidades que los profesores de música deben adquirir en su formación	1 y 2	3	4 y 5	%
Ser capaz de gestionar situaciones y comportamientos difíciles en el aula	4	12	84	100
Evidenciar excelentes habilidades de comunicación	3	8	89	100
Ser capaz de evaluar y calificar el trabajo realizado por los alumnos	3	12	85	100
Capacidad de organización y planificación de la tarea atendiendo a la diversidad de necesidades	1	7	92	100
Ser empático y capaz de animar, motivar e inspirar a los estudiantes	2	9	89	100
Con conocimientos y habilidades de tecnología de software musical	2	29	69	100
Evidencia conocimientos de teoría musical	2	19	79	100
Tener habilidades para tocar un instrumento o cantar con profesionalidad	3	9	88	100
Mostrar paciencia y comprensión así como fortaleza para sostener la disciplina y el trabajo bajo presión	2	11	87	100
Evidenciar gusto y facilidad para el trabajo y enseñanza en el área artística	2	6	92	100
Capaz de trabajar en equipo y aportar ideas en reuniones con pares	1	8	91	100
Mostrar conocimientos y apreciación de las raíces, tradiciones e identidades musicales de diferentes pueblos y culturas	2	22	76	100

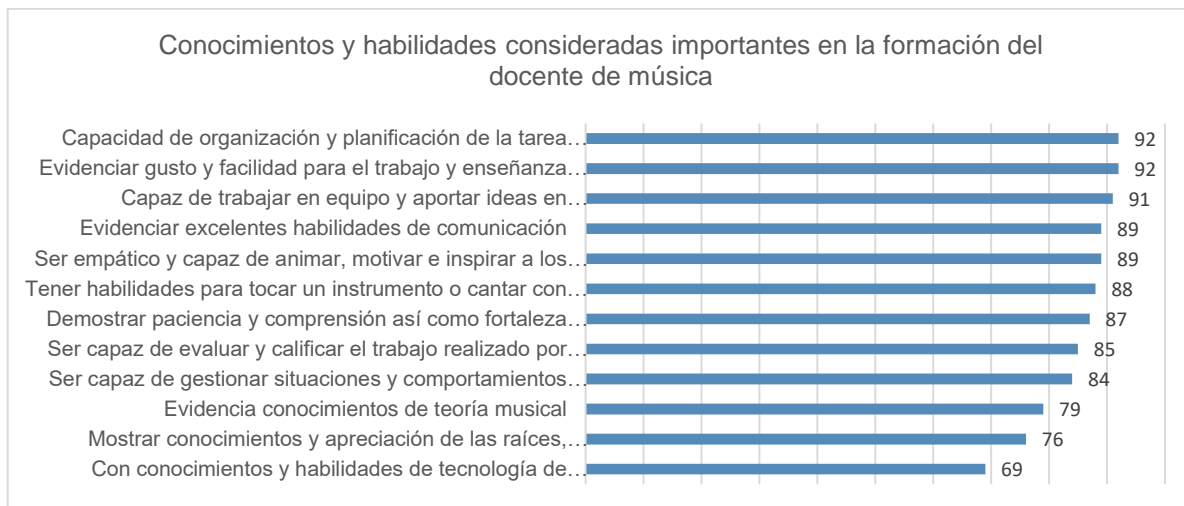
Fuente: Elaboración propia.

Del análisis de datos surge que los conocimientos y habilidades que los profesores de música deben adquirir en su formación, considerados como muy importantes en orden de mayor porcentaje son los siguientes:

- Capacidad de organización y planificación de la tarea atendiendo a la diversidad de necesidades
- Evidenciar gusto y facilidad para el trabajo y enseñanza en el área artística
- Ser capaz de trabajar en equipo y aportar ideas en reuniones con pares
- Ser empático y capaz de animar, motivar e inspirar a los estudiantes
- Evidenciar excelentes habilidades de comunicación
- Tener habilidades para tocar un instrumento o cantar con profesionalidad
- Demostrar paciencia y comprensión así como fortaleza para sostener la disciplina y el trabajo bajo presión
- Ser capaz de evaluar y calificar el trabajo realizado por los alumnos
- Ser capaz de gestionar situaciones y comportamientos difíciles en el aula

- Evidencia conocimientos de teoría musical
- Mostrar conocimientos y apreciación de las raíces, tradiciones e identidades musicales de diferentes pueblos y culturas
- Con conocimientos y habilidades de tecnología de software musical

Figura 17. Conocimientos y habilidades consideradas muy importantes en la formación docente



Fuente: Elaboración propia.

Otra lectura de estos resultados sería agrupar estas habilidades y conocimientos de acuerdo a competencias pedagógico-musicales, técnicas y personales y se observa lo siguiente:

Tabla 37. Competencias consideradas más relevantes

Competencias	%	% Promedio
Competencias pedagógico-didácticas		
Capacidad de organización y planificación de la tarea atendiendo a la diversidad de necesidades	92	89
Capaz de trabajar en equipo y aportar ideas en reuniones con pares	91	
Ser capaz de evaluar y calificar el trabajo realizado por los alumnos	85	
Competencias técnicas musicales		
Tener habilidades para tocar un instrumento o cantar con profesionalidad	88	78
Evidenciar conocimientos de teoría musical	79	
Con conocimientos y habilidades de tecnología en software musical	69	
Mostrar conocimientos y apreciación de las raíces, tradiciones e identidades musicales de diferentes pueblos y culturas	76	
Competencias personales		
Evidenciar gusto y facilidad para el trabajo y enseñanza en el área artística	92	88
Ser empático y capaz de animar, motivar e inspirar a los estudiantes	89	
Evidenciar excelentes habilidades de comunicación	89	
Demostrar paciencia y comprensión así como fortaleza para sostener la disciplina y el trabajo bajo presión	87	
Ser capaz de gestionar situaciones y comportamientos difíciles en el aula	84	

Fuente: Elaboración propia.

Es interesante observar que frente al análisis sobre las creencias en cuanto a las habilidades y conocimientos que los profesores de música más valoran son las que refieren a competencias pedagógico-musicales y personales y en menor porcentaje las técnicas.

Creencia sobre los insumos necesarios para su trabajo como profesor de música en la escuela. Con respecto a los insumos necesarios para el desempeño en el aula se indicó en la escala de 1 a 5 en donde 1 se consideraba Mínimo o poco necesario y 5 como Máximo o totalmente necesario se observó que lo más valorado es poseer un Aula de Música y lo menos necesario flautas dulces. Se suman los valores mínimos (1 y 2) y los máximos (4 y 5) y otorgados a cada ítem.

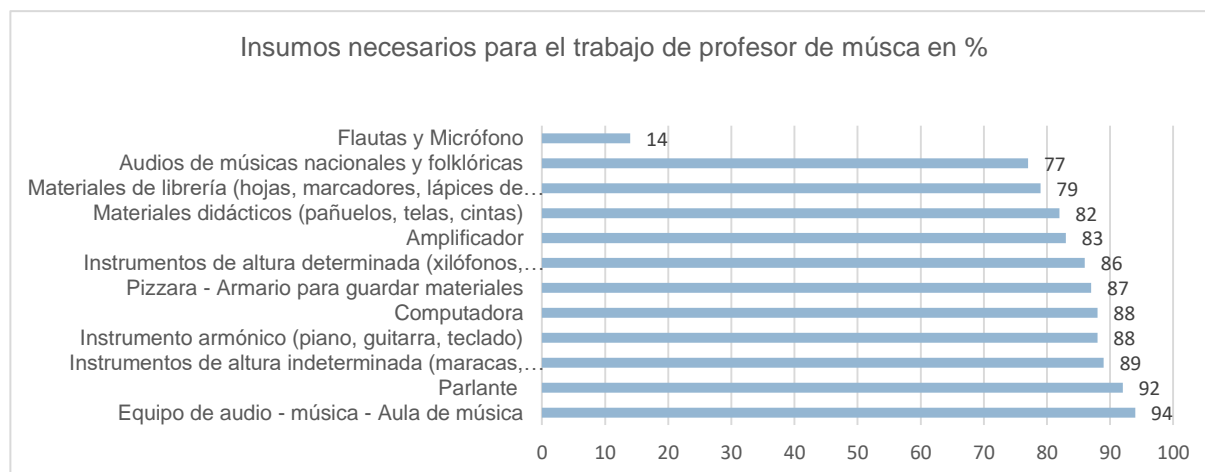
Tabla 38. Creencias sobre insumos necesarios para el trabajo como profesor de música en la escuela

Insumos necesarios para el trabajo como profesor de música en %	1 Y 2	3	4 Y 5	%
Instrumentos de altura indeterminada (maracas, sonajeros, panderos)	4	7	89	100
Instrumentos de altura determinada (xilófonos, metalófonos, flautas, melódicas)	2	12	86	100
Instrumento armónico (piano, guitarra, teclado)	3	9	88	100
Flautas	14	36	50	100
Audios de músicas nacionales y folklóricas	3	20	77	100
Equipo de audio-música	0	6	94	100
Computadora	0	12	88	100
Micrófono	14	23	63	100
Aula de música	0	6	94	100
Pizarra	1	12	87	100
Armario para guardar material	2	11	87	100
Amplificador	4	13	83	100
Parlante	2	6	92	100
Materiales didácticos (pañuelos, citas, telas)	7	11	82	100
Materiales de librería (hojas, marcadores, lápices de colores)	6	15	79	100

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que los profesores encuestados creen que los insumos más relevantes para su actividad educativa son en un 94% de adhesión disponer de un aula de música y equipo de audio y música. En un 92% se cree relevante la utilización de parlantes. Luego, en un 89% corresponde tener instrumentos de altura indeterminada, es decir percusión pequeña, así como disponer de algún instrumento armónico como piano, teclado o guitarra. En cuanto a elementos tecnológicos utilitarios, en un 88% de adhesión manifiestan necesario poseer computadora, pizarra y armario para guardar materiales. Un 86% de adhesión lo tuvo los instrumentos de altura determinada, como xilófonos, flautas, metalófonos. Le siguen en orden de importancia, en un 83% amplificador, 82% material didáctico y 77% audios de música. En el menor porcentaje de insumos se encuentran las flautas dulce y el micrófono.

Figura 18. Insumos considerados necesarios para el trabajo del profesor de música



Fuente: Elaboración propia.

5.1.3.1. Síntesis de creencias sobre la formación docente del profesor de música

- Las competencias pedagógico-musicales y personales son las habilidades y conocimientos que los profesores de música más valoran, frente a las competencias técnicas.
- Un 94% de los profesores cree relevante poseer un aula de música y equipo de audio, como lo más necesario para el desempeño del profesor de música.
- Un 92% cree relevante utilizar parlantes, 89% cree necesario tener instrumentos de altura indeterminada, 88% tener computadora, pizarra y armario para guardar materiales. Un 86% considera tener instrumentos de altura determinada, un 83% amplificador, 82% material didáctico y 77% audios de música. Lo que menos creen relevante tener son flauta dulce y micrófono.
- Un 72% de los profesores cree que la enseñanza de la música debe buscar conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento y un 15% cree que es necesario la interacción con el estudiante. Sin embargo, un 7% considera que es facilitar la comprensión, un 6% transmitir conocimiento y ningún profesor consideró la idea de impartir Información.
- Se observa que para un 50% de los profesores es viable Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento, para un 27% lo más viable es Interactuar con sus estudiantes y para el 18% es Facilitar la comprensión. Mientras que para un 3% es Transmitir conocimientos de forma estructurada y para un 2% Impartir información.

De acuerdo a la descripción de estos datos, a través de las dos variables creencias sobre los conocimientos y habilidades que la formación de los profesores de música deben desarrollar y creencias sobre los insumos que son necesarios para su trabajo como profesores de música en la escuela, se infiere que las habilidades y conocimientos pedagógico musicales y personales son los considerados más relevantes frente a los técnicos musicales. Por otra parte, se observa que, sin importar en qué categoría de escuela pública de la DGEIP trabajen los profesores de música, hay una amplia mayoría de profesores que posicionan en la perspectiva de la enseñanza musical centrada en el alumno.

Es decir, que los profesores de música de esta muestra, tienden a valorar más los conocimientos pedagógicos generales y las habilidades personales comunicativas, que los conocimientos específicos del campo disciplinar o técnicos musicales. En ello, tal vez, podría estar incidiendo su propia formación profesional consolidada mayormente en los conservatorios de música en los cuales fortalecieron este componente técnico musical de la formación, con énfasis en el conocimiento del lenguaje musical, el solfeo, la técnica instrumental, etc. Y no así, o al menos no en igual medida, la formación pedagógica, aspecto que enfatizan como un componente importante de la formación que creen debiera tener el profesor escolar de música.

5.2. Análisis de entrevistas

Con el fin de mantener la confidencialidad de los docentes que participaron de esta investigación es que se han generado códigos que los representan.

E = Entrevistado

N° del 1 al 15 = para hacer referencia al número de entrevistado

5.2.1. Perfil de los entrevistados

Como se adelantará en el apartado metodológico, se definió una muestra intencional de 15 profesores de Música de Escuelas de Educación Artística de distintos departamentos del país contemplando diferentes variables de interés para los propósitos del estudio.

Así además de considerar la distribución de EDEA por departamentos, la representación de diferentes regiones del país atendiendo a diferentes índices de desarrollo de los mismos, el sexo y la edad, se consideraron otras variables como la antigüedad en la tarea docente de los Profesores, y especialmente la representación de las diferentes áreas de enseñanza musical dentro de las disciplinas artísticas que se ofrecen en las EDEA. Esto es, dado que la oferta formativa de las distintas Escuelas de Educación Artísticas es variable, se buscó también que las diferentes especialidades de cursos artístico-musicales estuvieran contempladas.

De esta manera las entrevistas se realizaron a una muestra conformada por 7 hombres y 8 mujeres, de entre 24 y 59 años, cuya experiencia oscila desde 3 a 35 años de experiencia, 10 de ellos pertenecen a departamentos de alto desarrollo humano (DH), 2 de ellos a departamentos de DH medio y 3 a departamentos de bajo DH. A su vez se contempla que 5 de los entrevistados son de la zona sur, 3 del litoral oeste, 3 de la región este, 2 de la región norte y 2 de la región centro. Las especialidades de enseñanza de la Música contempladas son: Guitarra, Piano, Flauta, Trompeta, Percusión, Expresión por la voz, Coro y Taller de música.

Tabla 39. Caracterización de la muestra de entrevista

Ordinal	Cod	Departamento	Ciudad	EDEA N°	Fecha de entrevista	Sexo	Edad	Ant. Doc	Curso/s
1	E1	Mvdeo	Mvdeo	*	04-feb	M	24	3	Guitarra
2	E2	Salto	Salto	*	05-feb	M	38	15	Piano Voz
3	E3	Salto	Salto	*	05-feb	F	48	27	Piano
4	E4	Mvdeo	Mvdeo	*	09-feb	F	59	35	Exp. p/la voz Guitarra
5	E5	Maldonado	San Carlos	*	11-feb	M	42	22	Piano
6	E6	Maldonado	San Carlos	*	12-feb	F	46	25	Piano
7	E7	Tacuarembó	Tacuarembó	*	18-feb	F	57	20	Coro piano
8	E8	Treinta y Tres	Treinta y Tres	*	19-feb	M	46	23	Danza-guitarra
9	E9	Mvdeo	Mvdeo	*	22-feb	M	55	22	Trompeta
10	E10	Rocha	Rocha	*	23-feb	M	57	34	Piano
11	E11	Colonia	Carmelo	*	23-feb	M	26	6	Guitarra
12	E12	Durazno	Durazno	*	22-abr	F	59	7	Flauta /taller
13	E13	Canelones	Canelones	*	23-abr	F	53	16	Piano
14	E14	San José	San José	*	26-abr	F	51	8	Exp. p/la voz
15	E15	Mvdeo	Mvdeo.	*	27-abr	F	44	15	Exp. p/la voz

Fuente: Elaboración propia - *se omite el número de escuela para preservar anonimato.

Pauta de entrevista. Los tres grandes temas que se trataron con los 15 entrevistados mantienen coherencia con las preguntas realizadas en el cuestionario el cual estaba distribuido en tres bloques, además se les preguntó sobre las semejanzas y/o diferencias entre enseñar en las EDEA y en la escuela inicial y primaria. La temática abordada se centró en la formación profesional y trayectoria docente, la segunda se basó en las creencias docentes sobre qué se debería enseñar en música en la escuela primaria y cómo hacerlo teniendo en cuenta su experiencia docente en las EDEA, la

tercera y última temática abordó sus creencias sobre cómo debería ser la formación docente necesaria para la tarea de enseñar música en la escuela primaria.

5.2.2. Perfil socio profesional de los profesores entrevistados

En cuanto a la pregunta sobre su propia formación profesional docente, su trayectoria como profesor de música, el cómo se acercaron a la idea de enseñar música, y cómo fueron sus vivencias que hicieron que se dedicaran a la enseñanza musical, hubo diferentes y variadas respuestas que se describen a continuación.

Tabla 40. Formación profesional docente y su trayectoria como profesor de música

Acercamiento a la música	Comienzo de estudio en infancia	E1, E2, E4, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	"...yo empecé con 6 años..." (E4) "Yo comencé a estudiar piano a los 8 años". (E6)
	Herencia familiar y/o profesional de la música	E1, E6, E7, E9, E10, E12, E13, E14, E15	"Creo que lo heredé de mis padres" (E7)
Formación profesional	Estudio en conservatorio	E1, E2, E4, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	"Si el inicio es desde que uno empieza a estudiar, yo empecé con 6 años en el Conservatorio". (E4) "Mis estudios musicales comenzaron desde muy pequeño, y en cuanto a la formación estudié en el Conservatorio Municipal." (E5)
Estudios de especialidades musicales	Piano	E3, E6, E8, E9, E10, E13, E14, E15	"...estudié guitarra, estudié piano y obviamente solfeo." (E4) "Yo en realidad estudié música toda la vida, hice un conservatorio desde chico y me recibí de profesor de solfeo e hice guitarra también." (E11) "Empecé desde muy chiquita, desde los 6 años, estudiando flauta." (E14) "...desde pequeña mi mamá me mandó a estudiar violín en el Conservatorio acá (...)" (E12) "...hice el Conservatorio Municipal, estudié piano, luego me recibí en la Escuela Municipal y luego hice la carrera de Dirección Coral en la Escuela Universitaria de Música." (E2)
	Guitarra	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11	
	Flauta	E4, E6, E10, E12, E13, E14	
	Violín	E12	
	Dirección coral	E2	
Inicio y trayectoria laboral	Comienzo con clases particulares	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	"Yo comencé a estudiar piano a los 8 años, y después, bueno, en la escuela me gustaba cantar, me gustaba cantar en la escuela, era muuy tímida, muy, muy tímida, eh... y después en el liceo también estuve dos años en el coro del liceo, y bueno, después a los 15 años, más o menos, mi profesora de piano me permitía ayudarla a dar las clases, y ahí me encantaba ayudarla, y bueno, y a los 20, más o menos, yo continué ayudándola a ella y dando clases particulares en mi casa..." (E6)
	Descubrió la vocación	E1, E2, E10, E11, E12, E13, E14, E15	"Mis primeras experiencias como docente fueron dando clases particulares de guitarra, en el 2017. En principio eran clase a domicilio, tuve pocos alumnos, de todas las edades, niños a adultos mayores. En busca, primero que nada por la necesidad laboral, pero en el transcurso descubrí una suerte de vocación o algo más apasionante, algo que seguro estás al tanto, de lo que se siente cuando uno se siente con ese tipo de cosa." (E1)

Fuente: Elaboración propia.

El inicio de estudio desde niños. Se observa que la amplia mayoría de los entrevistados (13 de 15) señala que comenzaron a estudiar desde niños, a partir de los 6 años de edad. En igual proporción señalan que fueron a Conservatorios, ya sea de Montevideo o del interior del Uruguay.

Para la entrevistada E4, profesora de Expresión por la Voz y Guitarra de Montevideo, es claro que el inicio de su trayectoria profesional comenzó con el inicio de los estudios en la infancia y en un conservatorio:

"Si el inicio es desde que uno empieza a estudiar, yo empecé con 6 años en el Conservatorio". (E4)

Coincide en el comienzo en la infancia por ejemplo el profesor de piano E5 quien comienza sus estudios en un conservatorio municipal del interior del país.

“Mis estudios musicales comenzaron desde muy pequeño, y en cuanto a la formación estudié en el Conservatorio Municipal.” (E5)

La herencia musical. También es significativo el número de casos de docentes que iniciaron sus gustos por la música por la experiencia de la misma en la familia. Ya sea porque la familia disfrutaba de la música o porque hacían de la misma su profesión, o sea una suerte de herencia musical familiar y/o profesional. En algunos casos fueron inducidos por sus padres, y en otras por el solo hecho de que en la familia gustaba cantar, tocar instrumentos o disfrutar de escuchar distintos estilos musicales como conducta familiar, que los motivó a querer aprender a tocar un instrumento o a cantar. De allí que la mayoría descubrió su vocación por la enseñanza musical desde muy jóvenes, desde el regazo de las familias, luego conformando coros o bandas desde la escuela y el liceo.

Familia musical. La profesora E4, de 59 años y más de 35 de docencia, define a su familia como musical. Ese parece ser el caso también del profesor E8.

*“... porque **mi familia en sí es muy musical**, bueno es familia de músicos también, entonces de ahí se convertía en que cada vez que nos reuníamos había fiestas con guitarra, con violín, con acordeón.” (E4)*

“Yo me crié en una familia donde se escuchaba mucha música, mucho folklore.” (E8)

Herencia profesional. En otros casos la experiencia de la música en la familia también aparece asociada a la profesión de sus padres. Es interesante ver como en algunos casos se aborda el inicio de su trayectoria en la música explicando la misma por la profesión de sus padres:

*“Mis vivencias de cómo enseñar música, se remontan a mi niñez y mi juventud. Yo provengo de una familia donde nuestra vivencia musical, **mi padre era músico**, (...).” (E9)*

*“Yo estudiaba de chico siempre me gustó el piano, siempre me gustó la música, porque **en casa mi madre un poco tocaba música, tocaba piano y fue profesora**, (...) fui a una academia particular (...).” (E10)*

*“Vengo de una familia que (...) **cuatro somos músicos, y siempre estuve rodeada de música, empecé desde muy chiquita, desde los 6 años (...) en un Conservatorio (...).**” (E14)*

Contacto en el hogar con el instrumento musical. En otro caso el contacto con la música es a través de un instrumento musical. Ese es el caso de la profesora de Expresión por la Voz entrevistada E15:

“Desde niña había un piano en mi casa, (...) le digo a mi mamá: “quiero aprender a tocar piano”. Esa fue la primera vez que tengo contacto con la música, mi mamá me pone con 6 años a aprender a tocar piano (...) en el Conservatorio.” (E15)

La experiencia de la música en la escuela. La escuela primaria también fue señalada como lugar de inicio de las primeras experiencias con la música.

Son muy descriptivas las palabras con que el entrevistado E2 evoca el rol que jugó la música en su experiencia escolar. El actual profesor de piano de una EDEA del norte del país dice que su infancia fue música en la escuela:

*“Yo siempre estuve vinculado a la música. En **mi infancia fue música en la escuela.**” (E2)*

Para E6, profesora de piano también del interior del país con más de 25 años de experiencia como profesora, el comienzo de su historia con la música se inició en la escuela y continuó desarrollándose en la institución liceal. Es interesante ver cómo asocia esa experiencia de la música escolar a la expresión y a su desarrollo personal invocando emociones que evoca vívidamente:

*“Yo comencé a estudiar piano a los 8 años, y después, bueno, **en la escuela me gustaba cantar, me gustaba cantar en la escuela, era muuuy tímida, muy, muy tímida, eh**” “...y después en el liceo también estuve dos años en el **coro del liceo, y bueno...**” (E6)*

El caso de la profesora E6 da cuenta de cómo la experiencia de la música inserta en el curriculum escolar obligatorio ofrecería no solo la posibilidad de disfrutar de la música, sino que habilita la expresión artística y puede propiciar la participación en actividades musicales impactando en el desarrollo de la persona.

El rol de las Escuelas de Música, los Conservatorios y las Escuelas Municipales y sus profesores

La Escuela de Música y sus profesores. El entrevistado E8 es profesor de guitarra, tiene 48 años, vive en el interior del país y tiene más de veinte años de experiencia como profesor. Recuerda cuando lo inscribieron en la misma Escuela donde hoy trabaja y recuerda especialmente a su profesor:

*“Y a los 8 años **me inscribieron en esta escuela, en la escuela que en ese momento era escuela de iniciación...escuela infantil de iniciación musical, y me inscribieron para que yo estudiara guitarra, y en ese momento, y siempre se lo digo a quien fue mi profesor que también él me inspiró a que yo fuera profesor de música, este, la forma que tenía de enseñar, cómo nos llegaba con la música (...)**” (E8)*

El conservatorio y sus profesores. También aparece el amor por la música por el carisma y la relación que se establecía con sus profesores del Conservatorio. La entrevistada E6 señala como su profesora actuó como mentora de la futura Profesora de Música en la especialidad Piano:

*“(...) y bueno, después a los 15 años, más o menos, **mi profesora de piano me permitía ayudarla a dar las clases, y ahí me encantaba ayudarla, y bueno, y a los 20, más o menos, yo continué ayudándola a ella y dando clases particulares en mi casa...**” (E6)*

El conservatorio y una formación rigurosa. En varios casos la formación en el conservatorio aparece asociada a una formación estructurante buscada por la familia, rigurosa, no solo en relación al lenguaje musical sino, casi podría decirse, en relación al carácter.

*“Yo estudié desde pequeña. Tuve varias instancias de estudiar música porque fue como cortada, en algunos momentos, pero **desde pequeña mi mamá me mandó a estudiar violín en el Conservatorio acá (...)**” (E12)*

*“Mis comienzos desde muy pequeña, en mi hogar, (...) **tuve una formación bastante, podría decir, rigurosa, en una época en que existían los Conservatorios... Empecé en el Conservatorio.**” (E13)*

El sentido de la profesión. En varias ocasiones se observa cómo el estudio y aprendizaje de un instrumento en los Conservatorios les otorgaba una titulación en edades muy tempranas, 16 o 18 años, en la cual el término “**me recibí**” los habilita a ejercer el rol de profesores de música, continuando con el rol que sus profesores de conservatorio también realizaban:

"Luego hice el Conservatorio Musical, estudié piano, luego me recibí en la Escuela Municipal (...) y mi acercamiento a la enseñanza fue en clases particulares de piano, que yo daba." (E2)

*"Yo en realidad estudié música toda la vida, hice un conservatorio desde chico y **me recibí** de profesor de solfeo e hice guitarra también."* (E11)

*"Empecé cuando **me recibí** de Piano a los 18 años."* (E3)

Especialidades de estudio de música. Se observa que los instrumentos comúnmente más estudiados son guitarra y piano, luego en menor medida flauta y violín. Entre los estudios de piano se encuentran E3, E6, E8, E9, E10, E13, E14, E15, guitarra E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10, E11, y flauta E4, E6, E10, E12, E13, E14; solamente un entrevistado manifiesta tener estudios de violín (E12).

*"...hice el Conservatorio Municipal, estudié **piano**, luego me recibí en la Escuela Municipal y luego hice la carrera de **Dirección Coral** en la Escuela Universitaria de Música."* (E2)

*"...estudié **guitarra**, estudié **piano** y obviamente **solfeo**."* (E4)

*"Tuve varias instancias de estudiar música (...) pero desde pequeña mi mamá me mandó a estudiar **violín**"* (E12)

*"Empecé desde muy chiquita, desde los 6 años, estudiando **flauta**."* (E14)

5.2.3. Síntesis del Perfil socio profesional del Profesor de Música

- De las 15 entrevistas la muestra quedó conformada por 7 hombres y 8 mujeres.
- La edad de los entrevistados oscila entre 24 y 59 años.
- Poseen una experiencia que media entre los 3 a 35 años de experiencia.
- Las especialidades de enseñanza de la Música contempladas son: Guitarra, Piano, Flauta, Trompeta, Percusión, Expresión por la voz, Coro y Taller de música.
- Más de la mitad de los profesores estudiaron instrumentos y se recibieron de profesores de los mismos: 8 estudiaron piano y guitarra, 6 flauta, 1 violín y 1 dirección coral. Se aprecia que en cada uno de los testimonios se destaca el gran sentido que le otorgan a la profesión musical cuando manifiestan, por ejemplo, "**me recibí** de piano a los 18 años" E3. En la mayoría de los casos se sienten "**recibidos de un instrumento**", lo que denota un excelente dominio técnico del instrumento, podríamos afirmar entonces que se sienten más músicos que pedagogos, porque no dicen "me recibió de profesor de..." sino que anteponen el estudio técnico del instrumento.
- Absolutamente todos comenzaron sus estudios de música a través de clases particulares y 8 descubrieron su vocación mientras enseñaban a otros.
- La gran mayoría (11 de 15) comenzaron sus estudios en la infancia y (9 de 15) por herencia familiar y/o profesional de la música. El valor que se le otorgaba a la música venía dado como valor familiar y se transmitía de unos a otros, en reuniones familiares, por ejemplo.
- La casi totalidad de los entrevistados señalan haber cursado estudios de música en conservatorios, privados o públicos. (14 de 15). Se observa el valor que le otorgan a dicha institución de formación, lo dicen con orgullo.

5.2.4. Concepciones sobre la enseñanza escolar de la música

En cuanto a la interrogante sobre sus creencias respecto a qué se debería enseñar en música en la escuela primaria y cómo, teniendo en cuenta su experiencia docente en las EDEA las respuestas se expresan seguidamente. Desde una concepción epistemológica sobre la enseñanza musical, que se traduce a la importancia de la enseñanza de los ejes didácticos específicos musicales se observa que la casi totalidad de los profesores encuestados (14 de 15) considera que lo que se debe enseñar en educación musical en las escuelas es el canto. Una amplia mayoría, 9 en 15 cree que la expresión y creación debe trabajarse en música. La rítmica, el baile y el movimiento también están presentes, al igual que la audición. Otras actividades que son mencionadas son las referentes a la cultura general. Llama la atención que en un solo caso se hace referencia a la práctica instrumental.

Tabla 41. Creencias respecto a lo que debe enseñarse en música en las escuelas

Creencias respecto a qué debe enseñarse en música en las escuelas	Canto	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, 15	<p><i>“Una de las grandes ocupaciones es el trabajo con el canto (...)” (E1)</i></p> <p><i>“Yo pienso que eso es lo que se perdió, me gustaría que siguiera, que no se dejara la enseñanza de la música, del canto musical, en las escuelas comunes.” (E3)</i></p> <p><i>“Yo creo que, cantar y bailar” E(8)</i></p> <p><i>“Todo lo que es lenguaje musical o lo que es canto” (E11)</i></p>
	Expresión-Creación	E4, E5, E6, E9, E10, E11, E13, E14, E15	<p><i>“Te estoy hablando de expresión.” (E4)</i></p> <p><i>“Potenciar (...) sus habilidades expresivas, creativas.” (E13)</i></p>
	Rítmica	E1, E4, E7, E9, E10, E11, E12	<p><i>“Incluir la rítmica, el ritmo corporal...” (E4)</i></p> <p><i>“en la lectura rítmica y musical...” (E9)</i></p>
	Trabajar la corporalidad, la expresión corporal, Baile, Movimiento	E4, E6, E8, E11, E13	<p><i>“de canto, de ritmo, de movimiento...” (11)</i></p> <p><i>“... es la expresión corporal, no sólo para expresarse pero también para aprender a cuidarse el cuerpo, el cuerpo del otro.” (E8)</i></p>
	Aprender a escuchar-Audiciones	E10	<i>“...desde la música aprender a escuchar...” (10)</i>
	Cultura general, distintos estilos y géneros musicales	E5, E10	<i>“...escuchar distinta músicas, ampliar el abanico de posibilidades y contribuir a la cultura general” (E5)</i>
	Práctica instrumental	E5	<i>“...me parece fundamental el saber ejecutar un instrumento” (E5)</i>

Fuente: Elaboración propia.

La enseñanza del canto. En la mayoría de los casos se observa la importancia que se le otorga al canto en la enseñanza musical de la escuela. El canto es considerado como medio de expresión que “nuclea todo”, como lo manifiesta E4 cantar promueve la expresión corporal, motiva la expresión, concientiza sobre el cuidado del cuerpo propio y del ajeno, sensibiliza:

*“El **canto**, en realidad es lo que te va a **nuclear a todo** (...) incluir en el canto, la rítmica, o sea, el ritmo corporal, el canto y lo que es la expresión de alguna forma, de repente sin llegar a coreografías, no te estoy hablando de coreografías, te estoy hablando de expresión.” (E4)*

*“Yo creo que, **cantar y bailar**, obviamente, pero una cosa que está faltando a lo mejor es la expresión corporal, eh...ya sea...no sólo para expresarse, pero también aprender a cuidarse el cuerpo, el cuerpo del otro, el respeto por el cuerpo del otro, el respeto por uno mismo, la distancia, más allá del protocolo, pero la distancia*

que tenemos que tener con los compañeros, respetar el espacio de cada uno, creo que la expresión corporal, apuntando también a los valores.” (E8)

*“Pero en escuelas comunes, en realidad me parece que todo lo que es... este... Todo lo que es lenguaje musical o lo que es **canto**... no sé si entonación sino con que ya el niño cante de forma desinhibida ya es un logro, toda la parte de canto, de ritmo, de movimiento. hay muchas teorías, muchos pedagogos que involucran el movimiento o la danza, la expresión corporal con el sentido rítmico del alumno.” (E11)*

*“Enseñarle a los niños algo lúdico, ir llevando juegos, de repente para enseñarle lo que son las notas musicales (...) flauta, a los más grandecitos, **cantar**, hacer ritmos, instrumentos...” (E12)*

*“Es fundamental trabajar el cuerpo, **trabajar la voz**, la voz ya la tenemos, el niño con su voz ya lo siente desde que está en el feto.” (E13)*

*“Sí nacemos con una voz (...) el niño tiene que salir entonando y tener su musicalidad con libertad de expresión, el niño lo primero que tiene que aprender es a descubrir su voz, **el principal instrumento que es la voz** (...) eso también tiene que ir **de la mano del lenguaje “El lenguaje musical**, eso ese también, es muy importante, creo que... y creo que a nivel primaria.” (E5)*

*“El **canto** no puede faltar, y **vivenciar la música** y si se puede, este...experimentar a través del instrumento mejor, la música es liberadora, es necesaria.” (E15)*

Lenguaje musical, lectura rítmica y musical, aprender a escuchar. También se observa que en varios casos se pone énfasis en la enseñanza del lenguaje musical, que involucra la lectura rítmica, la lectura melódica, la audición:

*“Creo que la formación musical dentro de las escuelas se tiene que basar eh... más que nada en la **lectura rítmica y musical**.” (E9)*

*“Lo que tiene que aprender el niño por ejemplo desde la música, **aprender a escuchar, aprender a valorar**, aprender, por ejemplo, a leer también... hacerle un poco **de lectura musical**.” (E10)*

Forma de enseñar. En algunos casos se hace referencia al modo en que se cree que debería ser la enseñanza musical, es decir en la modalidad taller:

*“Creo que la **metodología taller** es una de las metodologías más relevantes en estos tiempos, porque el enfoque tiene que ver mucho con lo productivo, con el hacer, con el aprender a hacer (...) aprender haciendo.” (E5)*

La experiencia que la música en la escuela debe ofrecer. Desde la concepción pedagógica sobre la enseñanza musical, una mayoría (10 de 15) de los profesores considera que la experiencia que todo niño debe tener en nivel inicial y primaria corresponde a sensibilizar al niño.

Otros profesores consideran que a través de la música se puede vencer la timidez, trabajar la autoestima, y estimular el trabajo en comunidad con el otro. Un entrevistado opina que la enseñanza musical que todo alumno debe tener es para promover la empatía, la paciencia, perseverancia, los valores, potenciar habilidades cognitivas.

También, se considera que las actividades musicales tienen que ser de manera práctica y no teóricas. Dentro de esta concepción pedagógica, existe la creencia de que la enseñanza musical debe motivar al alumno, debe enseñar habilidades y competencias musicales así como promover el conocimiento intelectual.

Un entrevistado menciona algunos pedagogos musicales. Es significativo que solo en el caso de E5 considera importante la práctica instrumental en la enseñanza de la música en las escuelas.

Tabla 41. Creencias sobre lo que debe ofrecer la enseñanza musical

La experiencia de la música favorece la Sensibilidad del niño	E2, E5, E6, E8, E10, E11, E12, E13, E14, E15	“... se debe formar la sensibilidad del niño, tanto de lo sensorial como de lo afectivo.” (E2) “El canto no puede faltar, y vivenciar la música y si se puede, este...experimentar a través del instrumento mejor, la música es liberadora, es necesaria.” (E15)
La experiencia de la música: ayuda a vencer la timidez y a trabajar la autoestima; promueve el trabajo con el otro, en comunidad.	E4, E5, E8, E10, E13	“...hay que enfocarse en lo que es el trabajo colectivo, grupal, este, apostando a lo que es el trabajo en equipo, colaborativo.” (E5)
La enseñanza de la música debe desarrollar la motivación, la empatía, la paciencia, la perseverancia, los valores.	E5, E10, E13	“...tratar de que el niño se forme valores...” (E13) “El transmitir al niño la motivación por aprender.” (E5)
La enseñanza de la música debe potenciar las habilidades cognitivas.	E5, E11	“La enseñanza de la música debe potenciar todo lo que tiene que ver con las competencias, con las habilidades...” (E5)

Fuente: Elaboración propia.

La experiencia que tiene que ofrecer la enseñanza musical. En la mayoría de los casos los profesores de música creen que la música es un agente “sensibilizador” y le otorgan suma importancia a la vivencia que ésta produce y genera; “socializador” en donde la música motiva y promueve el trabajo con la comunidad y el trabajo en equipo. En varios casos se plantea que la enseñanza de la música debe comprender actividades prácticas y no teóricas. En menor proporción se observa la creencia de que la música debe desarrollar habilidades y competencias estrictamente musicales sin embargo una gran proporción de profesores cree que la música desarrolla habilidades cognitivas y expresivas:

✓ **Música que sensibiliza**

“Yo creo es que debe partirse tanto de la sensibilidad del niño y se debe **formar la sensibilidad del niño**, tanto de lo sensorial como de lo afectivo, para luego llegar a un conocimiento de lo intelectual (...) hay que partir desde lo afectivo y de lo sensorial.” (E2)

“Mi opinión es que **tiene que pasar principalmente por lo práctico**, por la experiencia que he tenido, es que el niño tiene que pasar por lo práctico fundamental, creo que va el 85 o 90% práctico y entre el 15/10 lo teórico. Como que van de la mano, pero principalmente lo práctico. **Todo lo que pasa por el cuerpo es lo que le va a quedar al chiquilín, vivencia.**” (E6)

“El canto no puede faltar, y **vivenciar la música** y si se puede, este...experimentar a través del instrumento mejor, la música es liberadora, es necesaria.” (E15)

Tres profesores mencionaron en sus entrevistas sobre la importancia que tiene en la tarea educativa el contextualizar, es decir tener en cuenta el contexto en el que se trabaja, ya que no solo cada niño es diferente a otro, sino que también las escuelas lo son. Dependiendo de la categoría, el barrio, las familias, el docente debe adaptar sus prácticas para un mejor aprovechamiento de las mismas.

✓ Música para socializar y el trabajo en comunidad

*"(...) a desarrollar cuestiones fundamentales como persona, como, por ejemplo, el ir venciendo, o dominando o comprendiendo o aceptando la timidez, ver de qué forma se va trabajando sobre la autoestima, y **el colaborar con el otro**, bueno, todas esas cosas (...). Sobre el **trabajar en comunidad con otro** (...)." (E4)*

*"Creo que los aprendizajes, o sea, la enseñanza debe ir apuntando desde lo individual, obviamente, este, para bueno, potenciar todo lo que tiene que ver con las competencias, con las habilidades y, y demás, pero también **hay que enfocarse en lo que es el trabajo colectivo, grupal**, este, apostando a lo que es el trabajo en equipo, **colaborativo**." (E5)*

✓ Música como cultura

*"El transmitir al niño, bueno, eh... **la motivación por aprender a escuchar distintas músicas** siendo de los intereses de ellos, pero bueno, recurriendo a distintas formas musicales, estilos, géneros, como para ampliar más el abanico de posibilidades y **contribuir también a la cultura general**." (E6)*

*"Que aprenda a visualizar, por ejemplo, la letra de la canción, que es lo que dice, porque lo dice, a qué época perteneció, como por ejemplo dio origen esa canción y por qué, es decir todas las **cosas que manejamos en el mundo del arte**, que tiene que ver con la música también." (E10)*

✓ Música para el desarrollo de habilidades y competencias

*"Creo que los aprendizajes, o sea, la enseñanza debe ir apuntando desde lo individual, obviamente, este, para bueno, **potenciar** todo lo que tiene que ver con **las competencias, con las habilidades** y, y demás, pero también hay que enfocarse en lo que es el trabajo colectivo, grupal, este, apostando a lo que es el trabajo en equipo, **colaborativo**." (E5)*

*"**Potenciar sus posibilidades** (del alumno), las posibilidades que ellos tienen a nivel cognitivo, a nivel de **habilidades motoras, de habilidades expresivas, creativas**, y bueno...y tratar de desarrollar en ellos la percepción y todo lo sensorial, eso es lo que a mí en primer lugar me interesa para ir a enseñar, tener eso como básico." (E13)*

*"**Enseñar habilidades, habilidades que tienen que ver con lo cognitivo** porque la música todo... lo que son habilidades la música lo proporciona." (E13)*

*"**Habilidades desde lo expresivo, corporal**, desde el lenguaje musical, desde la apreciación musical, el niño pueda apreciar una obra, **pueda apreciarla, sentir emociones básicas y las pueda decir, esto me causa tristeza, esto me causa alegría**, bueno, desde ahí el niño va a tener empatía, va a lograr comprensión, humildad, paciencia, perseverancia." (E13)*

Se observa que en este bloque de respuestas, las creencias sobre lo que debe enseñarse en la educación musical apunta al sentido filosófico, no a lo técnico estrictamente musical, como en el apartado anterior. Es decir, que se hacen presente elementos que refieren a la concepción sobre cómo debe ser la enseñanza de la música en las escuelas. Si bien hay una amplia literatura respecto a las distintas corrientes pedagógicas que marcan un estilo, un modelo, una metodología de enseñanza musical, sólo un caso E1, evoca la existencia de diversas concepciones de pedagogos musicales.

Siete respuestas mencionan aspectos relativos a lo que debe ser la profesión docente: potenciar habilidades, enseñar habilidades, proporcionar herramientas que lo acerquen a su identidad, atender igualdades y diferencia de los niños, enseñar a vivenciar la música porque es liberadora.

*"**Debo potenciar sus posibilidades, las posibilidades que ellos tienen a nivel cognitivo**, a nivel de **habilidades motoras, de habilidades expresivas, creativas**, y bueno... y tratar de desarrollar en ellos la*

percepción y todo lo sensorial, eso es lo que a mí en primer lugar me interesa para ir a enseñar, tener eso como básico.” (E13)

“**Tenemos que enseñar habilidades, habilidades** que tienen que ver con lo cognitivo porque la música todo...lo que son habilidades la música lo proporciona.” (E13)

“**Proporcionarles herramientas que tengan y que le vayan acercando a su propia identidad, que el forme una identidad con eso.** Y, a través de ella, tratar de que el niño eh.....se forme valores, qué digo que con esas habilidades desde lo expresivo, corporal, desde el lenguaje musical, desde la apreciación musical, el niño pueda apreciar una obra, pueda apreciarla, sentir emociones básicas y las pueda decir, esto me causa tristeza, esto me causa alegría, bueno, desde ahí el niño va a tener empatía, va a lograr comprensión, humildad, paciencia, perseverancia, también optimismo con lo que nosotros le brindemos a través del juego, yo creo que todo es posible a través de la música y que el niño lo puedo lograr... para lograr resultados...enriquecerle el desarrollo de él y en el crecimiento personal.” (E13)

“**Atender en las diferencias, en las igualdades, y contemplar y potenciar lo que el niño, hoy por hoy trae, como algo innato, ¿ta?** Que es esa habilidad o esa habilidad...esa condición innata musical que lo tenemos, que hay que despertarlo y potenciarlo, pero también cuidar sus emociones porque si el niño no está preparado y bueno, en base a eso, se va formando y vamos haciendo camino juntos.” (E13)

“Vengo de una familia que participamos y somos muy activos en, en una iglesia evangélica, entonces ahí siempre estuve con eh... combinada por decir de alguna forma u otra con el tema de la enseñanza, pero también de la enseñanza musical, y... Indirectamente yo siempre trataba de poner de alguna forma, la enseñanza bíblica por medio de la música, ¿no?” (E14)

“**La música estamos de acuerdo que tiene que estar, en todas las escuelas, cosa que no sucede, ¿sí?** Hay muy pocas escuelas que tienen el privilegio de tener profesores de música, o de arte, ¿no? de todas las artes, eh... la música tiene que estar siempre presente en la escuela, es... este... desde inicial hasta sexto, donde los niños pasen por la etapa de vivenciarla, de experimentarla, ¿no? debido a la cantidad y al número de escuelas a veces se hace imposible.” (E15)

“**Para mí todas las escuelas tienen que tener música, porque es liberadora,** es necesaria, este, además de las otras artes, por supuesto, interactuar con las otras artes que también es importante. Así que para mí las escuelas este... en las escuelas tiene que haber música. Estamos en la lucha, estamos en esa lucha, pidiéndolo y bueno, este, ojalá salgan más cargos en primaria y se dé más espacio a la música.” (E15)

Creencias respecto a cómo debería enseñarse

En varios casos se cree que la enseñanza musical debe trabajarse en la interdisciplina considerando que la selección de los contenidos deben ajustarse al espacio y tiempo según el contexto de las escuelas. En pocos casos se menciona que la enseñanza debe enfocarse en conocer autores nacionales, en la identidad uruguaya y el folklore.

Tabla 42. Creencias sobre cómo debe enseñarse la educación musical

Creencias sobre cómo debe enseñarse la educación musical	A través de la interdisciplinaridad E1, E2, E3, E4, E15	“La enseñanza o la selección de contenidos a partir del espacio y el tiempo en el que el niño está y en el que está la escuela.” (E1)
	A través de la selección de contenidos acordes al contexto del niño E1, E5, E8, E10, E13	“...debemos primero conocer nosotros el valor que la música adquiere en el contexto social que vamos, en donde esos niños tienen sus formas particulares de expresarse...” (E13) “No siempre en cada escuela es lo mismo (...) uno tiene que su currículo (...) lo adaptamos a la escuela.” (E10). “La enseñanza o la selección de contenidos a partir del espacio y el tiempo en el que el niño está y en el que está la escuela.” (E1)
	A través del conocimiento de autores nacionales,	“Proporcionarles herramientas que tengan y que le vayan acercando a su propia identidad, que el forme una identidad con eso. Y, a través de ella, tratar de que el niño se forme valores.” (E13)

	identidad uruguaya, folklore E1, E7, E5, E8	<i>"Uno de los contenidos específicos que considero que debe estar y que en el programa está sugerido, es el trabajo con los autores nacionales, las canciones que generan una suerte de identidad de música uruguaya." (E1)</i>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

En varios casos se menciona la importancia que tiene para el docente tener en cuenta el contexto en el que trabaja, así lo plantea, por ejemplo:

*"Uno adecua la actividad a ese plan que la maestra o la dirección, o al equipo directivo o el equipo de docentes se planificó para ese año. Y no siempre es el mismo, y no siempre en cada escuela es el mismo. **Entonces uno tiene que adaptar su currículo**, que si bien tenemos el programa, un programa específico de música en primaria, lo tenemos como concreto, lo adaptamos a la escuela." (E10)*

*"Primero el **docente tiene que estar adaptado a la realidad**, tiene que aprender a disfrutar de la realidad que le toca (...) el profesor lo que tiene que saber, tiene que saber manejar esos contextos, porque sin conocer esos contextos no podés trabajar." (E10)*

*"Debemos conocer nosotros el valor que la música adquiere en el contexto social que nosotros vamos, porque para poder desempeñarnos mejor, o sea que donde **estos niños que tienen sus formas particulares de expresarse, tenemos que observarlos y saber ahí hacia dónde vamos a ir con la música**, porque la música puede disparar para distintos lugares, y es bueno también si bien, uno tiene todos sus conocimientos desde niño, también está bueno observador el lugar hacia primero dónde vamos y en qué contexto social estamos trabajando para poder brindarles lo mejor, siempre nosotros también pensamos que los estudiantes deben ser los protagonistas de este proceso y en mi caso, por ejemplo, que yo enseño." (E13)*

5.2.5. Síntesis de Concepciones sobre la enseñanza de la música en la escuela

- La mayoría de los entrevistados (14 de 15) considera que lo que se debe enseñar en educación musical en las escuelas es el Canto mayoritariamente. Más de la mitad opina que también es importante trabajar la Expresión y la Creación.
- Las actividades como la rítmica, el baile y el movimiento también están presentes, al igual que la audición.
- La práctica instrumental es la menos mencionada.
- La gran mayoría (10 de 15) cree que la enseñanza musical debe sensibilizar al niño.
- Se observa que dentro de las creencias de los profesores, en ningún caso se hace referencia al aspecto técnico estrictamente musical.
- Solo tres entrevistados mencionan algún aspecto técnico que condice con algunas ideas pedagógicas de Kodály, aunque la gran mayoría no menciona seguir ningún lineamiento pedagógico de estos referentes en sus prácticas docentes.
- En la mayoría de los casos se cree que la enseñanza musical debe trabajarse en la interdisciplina considerando que la selección de los contenidos deben ajustarse al espacio y tiempo según el contexto de las escuelas.
- En la mayoría de los casos le otorgan valor a la música como agente socializador, como agente que potencia las posibilidades cognitivas del niño, como agente liberador de personalidad, como agente moderador del carácter, la personalidad, el temple.
- Se aprecia que en la mayoría de los casos le atribuyen gran importancia al valor del cómo se debe enseñar música a los niños.

- Llama la atención que en pocos casos se menciona que la enseñanza debe enfocarse en conocer autores nacionales, en la identidad uruguaya y el folklore.

De acuerdo a los resultados que se observan se puede inferir que las concepciones que poseen los profesores de música con respecto a qué debe enseñarse en la escuela corresponden a un enfoque que se vislumbrara en las ideas pedagógicas de los años 60 (propuestas por referentes como Kodály) en donde el canto, el trabajo de la voz y la palabra ocupan un lugar preponderante como actividades principales a realizar en la escuela. Sin embargo, se plantearían diferencias con el enfoque a trabajar en las EDEA, en donde la prioridad se le da a la práctica y ejercitación instrumental, rítmica y del lenguaje musical. Es decir, en las escuelas primarias se privilegia el canto y la audición musical y en las EDEA encuentra su lugar el conocimiento instrumental, su práctica y el lenguaje musical.

Con respecto a cómo debe enseñarse la música, aparecen reiteradamente en los parlamentos, términos como socialización, trabajo en equipo que aludirían a la concepción del carácter socializador de la música; por otra el énfasis en la experiencia alude al sentido del aprendizaje de la música como forma de expresión y comunicación humana; finalmente la alusión a la interdisciplinariedad remite al enfoque metodológico en donde el aprendizaje de la música se da integradamente dentro del conocimiento de otras artes. Respecto a la creatividad, se entiende que en los parlamentos resulta asociada a la forma en la cual el profesor enseña la música a través de las actividades que plantea, sin embargo, el concepto de creatividad no aparece asociado a promover la creatividad entendida como composición o creación musical a realizar por el alumno. Algunos profesores señalan que deben considerarse aspectos multiculturales emergentes, aunque sin profundizar en qué y cómo llevarlo adelante en el aula de Música.

Sin embargo, de acuerdo a los parlamentos lo que si aparece en su mayoría es la concepción de que la enseñanza musical debe motivar al alumno, en donde el juego mantiene un rol fundamental y en donde el aprender expresando es considerado como sumamente relevante.

Otro aspecto que emerge de los parlamentos es la importancia que se le da a contemplar las necesidades del alumno lo que se traduce en que hay una concepción sobre la enseñanza en general que se centra en el alumno.

5.2.6. Creencias sobre formación del Profesor de Música

Conocimientos y habilidades que los entrevistados creen importante que los profesores de música adquieran en su formación. En cuanto a la formación del docente se aprecia en las respuestas que las creencias respecto a los conocimientos y habilidades que necesitan tener los profesores de música abarca respuesta que consideran tres aspectos: en principio a los referidos a las habilidades y conocimientos que podríamos denominar de índole pedagógico y didáctico, en otro plano lo que es estrictamente musical y, finalmente habilidades personales.

Tabla 43. Creencias sobre la formación docente necesaria. Pedagógico-didáctica.

Conocimientos técnicos pedagógico-didácticos	Didáctica musical	E1, E3, E5, E6, E7, E9, E11, E12, E14, E15	<p><i>“Es ultra necesaria la presencia de la didáctica específica musical”. (E1)</i></p> <p><i>“Para mí, lo que sí o si tendrían que tener es la didáctica, lo que a mí siempre me costó”. (E3)</i></p> <p><i>“Yo creo que la formación docente, en realidad, más que nada para los niños viene enfocada en la parte didáctica” (E11)</i></p> <p><i>“Didáctica, didáctica... porque eso es muy importante, tenemos que tratar con niños y a veces no se sabe tratar con niños.” (E12)</i></p>
	Pedagogía	E2, E5, E6, E7, E9, E14, E15	<p><i>“Me parece que la cuestión pedagógica y en la psicología del niño.” (E2)</i></p> <p><i>“Y lo que no deben faltarle al docente, y bueno, en cuanto a lo que es la pedagogía y la didáctica”. (E5)</i></p> <p><i>“Fundamental, el profesorado. Que tenga una formación didáctica, pedagógica, me parece que es muuy importante”. (E6)</i></p> <p><i>“Hay músicos que son profesores, viste, que de repente tienen el bachillerato, son excelentes músicos, pero les falta esa otra parte, vamos a decir, didáctica y pedagógica”. (E7)</i></p>
	Psicología	E2, E9, E13	<p><i>“Creo que para enseñar música no solamente basta con la ductilidad que cada músico tiene y su potencialidad como docente sino que también es importante una formación en todo lo que tienen que ver con el conocimiento cognitivo, la pedagogía, la psicología de la enseñanza”. (E9)</i></p> <p><i>“No debería faltar que el docente no puede desconocer por ejemplo la evolución del niño y del adolescente, no? La evolución del niño la tiene que conocer, eso es la parte de psicología (...) eh... conocimientos de medicina, porque hoy por hoy yo (...) a la neurociencia, y ahí me refiero que la ciencia y el cerebro, la neurociencia y el cerebro hoy por hoy están íntimamente relacionados. (...) ningún docente debería desconocer esto y hoy por hoy sé que no es así”. (E13)</i></p>
	Conocer las corrientes pedagógicas del siglo XX	E1, E5	<p><i>“Nuevas herramientas, pedagogías, nuevas maneras para trabajar, en eso siempre hay que buscar, hay que buscar lo diferente, lo nuevo, o sea, renovarse”. (E15)</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

Se aprecia el gran valor que los profesores le otorgan a tener conocimientos sobre didáctica, pedagogía, psicología y corrientes pedagógicas, considerándolos fundamentales para un buen desempeño de la actividad docente. Así lo afirma E4, *“Tenes que **tener la didáctica y la pedagogía**”*.

5.2.7. Creencias sobre cualidades y habilidades personales del Profesor de Música Escolar

Respecto a las creencias sobre la formación necesaria del docente, continuamente se releva la importancia que los profesores le otorgan a las habilidades musicales personales, en donde la idoneidad para el trabajo docente, amor por la música, amor por la enseñanza, saber trabajar la voz, dominar un instrumento, por ejemplo, son algunos de los elementos considerados.

En varias respuestas se aprecia con qué dedicación, delicadeza, vocación y paciencia se hace referencia al amor por la enseñanza de la música. En otras respuestas se observa con qué profesionalismo creen que debe ser llevada adelante la actividad como profesor de música que debe atender a habilidades musicales propias de la música en donde la empatía, la ética profesional en la tarea docente emerge de los relatos. En varias respuestas se valora el gran compromiso que demuestran los profesores al manifestar sus creencias sobre la importancia que se le da el atender a las inquietudes del niño. En un caso hubo una respuesta, E13, que manifestó importante que los profesores tengan conocimientos sobre la neurociencia, ya que ésta ha realizado valiosos aportes sobre cómo incide la música en el desarrollo del cerebro.

De las respuestas también surge la creencia y concepción sobre las habilidades y/o cualidades personales que los profesores de música deben poseer en su formación musical, que corresponden a

la formación educativa, aspectos propios de la disciplina musical y aspectos que hacen a la tarea de formación docente.

Tabla 44. Creencias sobre cualidades-habilidades personales que debe poseer el profesor de música

Habilidades personales	Idoneidad para el trabajo docente	E4, E5, E8, E9, E10, E12, E13, E14, E15	<p>“Yo creo que lo primero y lo básico es... las cualidades innatas que tiene que tener, amor por la música, para empezar, por lo que está haciendo.” (E4)</p> <p>“Tendría que estar convencido de que le gusta enseñar la música, (...) pero, en la música hay que estar convencido de que me gusta enseñar.” (E8)</p> <p>“Y el tema comunicacional, poder llevar de lo macro a lo micro (...) también tener la sensibilidad de cómo presentar, cómo enseñar.” (E14)</p> <p>“La vocación tiene que estar, la música tiene que estar, y sobre todo eso, un docente empático, un docente activo, que motive, que entusiasme y sobre todo un docente formado. El docente siempre tiene que estar formándose.” (E15)</p> <p>“Paciencia! Porque también hay que tener mucha paciencia. Y bueno saber tratar a los niños ya es bastante.”(E12)</p>
	Amor por la música y amor por enseñar música a los niños	E4, E5, E8, E10, E13, E14, E15	<p>“Es amor por lo que hagas y eso muchas veces se ve, (...) idoneidad para el trabajo con niños.” (E4)</p> <p>“Lo que tiene que tener un docente: amor, amor por el área, vocación por el área, y bueno, transmitir eso, este... realmente lo que significa la música.” (E15)</p>
Conocimientos y habilidades disciplinares en música	Saber trabajar y usar la voz	E4, E5, E10, E12, E13, E14, E15	<p>“Afinar (...) más allá de leer la partitura.” (E4)</p> <p>“Formación disciplinar es fundamental, (...) me parece fundamental, es el saber ejecutar algún instrumento. (...), la voz (...)” (E5)</p> <p>“Generalmente la música en la escuela está enfocada en lo que es la actividad coral, ¿verdad? Entonces no es tanto la instrumental sino que lo coral.” (E10)</p> <p>“Yo creo que todo profesor de música tiene que, más allá de saber el lenguaje musical, más allá de enseñarlo, tiene que saber y tiene que despertar en él mismo ese canto, ese despertar, ese instrumento que tiene.” (E14)</p>
	Dominar un instrumento	E5, E8, E10, E12, E13, E14	<p>“En cuanto habilidades, me parece que sí o sí, dominar un instrumento, cualquiera sea (...) Entonces el uso del instrumento para mí es fundamental.” (E10)</p>
Conocimientos y saberes de las ciencias de la educación (pedagogía, didáctica, gestión del aula, psicología infantil, etc)	Saber escuchar las necesidades del niño	E10, E13, E14, E15	<p>“¿Qué tiene que saber? (...) saber escuchar al niño en las necesidades que tiene para poder ver qué se le ofrece.” (E10)</p> <p>“No tanto enfocarse a lo que uno va a dar, a la teoría, sino que atender un poco más la necesidad del niño y la inquietud también de la franja de edad en la que estamos trabajando.” (E11)</p> <p>“Tenemos que tratar con niños y a veces no se sabe tratar con niños.” (E12)</p>
	Saber resolver conflictos en el aula	E10	<p>“ (...) al manejo de grupos, a la ética profesional, viste? que eso pesa y mucho. No es completa en el sentido de que no nos enseñan a resolver conflictos en el aula, (...) manejar la inquietud del otro que tenes ahí enfrente es importantísimo.” (E10)</p>
	Tener conocimientos sobre el SNC y las neurociencias	E13	<p>“ (...) desde una mirada (...) de la neurociencia está comprobado que el entrenamiento musical le da un resultado, cambios en la plasticidad neuronal” (E13)</p>

Fuente: Elaboración propia.

5.2.8. Creencias y concepciones acerca de las habilidades y conocimientos que deben poseer los profesores de música.

En una amplia mayoría los profesores creen necesario que en la formación docente se debe establecer como necesidad la práctica con niños, el impartir conocimientos sobre cómo debe ser la enseñanza en el aula a través de la posibilidad de tener experiencias de campo, además plantean como fundamental la actualización constante.

Tabla 45. Creencias y concepciones acerca de las habilidades y conocimientos que deben poseer los profesores de música

Formación educativa	Preparación para el trabajo con niños con Experiencia del campo. Conocimientos sobre el trabajo con niños para poder trabajar en nivel inicial y primaria	E1, E2, E4, E5, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15	<p>“...pienso que tal vez ayudaría (...) que tuvieran la oportunidad de trabajar con gente que está, o sea, con profesores activos, que tengan niños hoy por hoy.” (E4)</p> <p>“A través de la práctica y creo que eso es como el componente fundamental para que el profesor pueda ir descubriendo y redescubriéndose y resignificando también a través del ensayo y el error, este, sus intervenciones. (E5)</p>
	Actualización docente constante	E6, E10, E14, E15	<p>“Y creo que también el estar actualizado, el estar todos los años acerándote a algún curso, algún taller, siempre hacer algo, no quedarte”. (E6)</p> <p>“...entonces hay que aprender nuevamente y (...) retroalimentarse y tratar a esos niños nuevos, pero la formación es importante, el docente tiene que estar siempre formado.” (E15)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que en la mayoría de los casos (13 de 15) plantea la importancia que se le debe atribuir a la formación docente, y sugieren que se deben realizar prácticas docentes dentro de la formación, ya que consideran que ello les proporcionará herramientas para el correcto desempeño en sus futuras clases.

Habilidades y competencias que el docente debe desarrollar en su formación y son consideradas muy relevantes: creatividad, carisma, dinamismo, energía, musicalidad:

“Después el docente como componente así también muuy importante para la llegada al niño, **es poder seducirlo con una propuesta, este, creativa**, que sea una propuesta lúdica, o sea, ludo recreativa, este, atractiva, donde la práctica al hacer, predomine toda su intervención.” (E5)

“Creo que el carisma, por así decirlo, **del profesor de música**, (...) que conquiste al niño, para que haya una enseñanza realmente significativa en cuanto a lo que es la educación musical.” (E5)

“Mirá, yo creo que el profesor... eh, lo primero que **tenés que tener** es tipo, musicalidad... **musicalidad, dinamismo, energía**.” (E7)

Otro aspecto considerado importante para la tarea del profesor de música son las siguientes competencias: estar dispuesto al trabajar en equipo con otros docentes, estar actualizado.

“**Estar dispuesto**, me parece, **a coordinar con los profesores de música**, los profesores de arte que tengan cerca, ya sea en la misma institución o en el departamento, no estar solo cada uno en su clase, sin saber que está pasando en el resto del departamento, por ejemplo, o en otra escuela o en otro liceo.” (E8)

“Y creo que también **el estar actualizado**, el estar todos los años acerándote a algún curso, algún taller, siempre hacer algo, no quedarte, no quedarte, a pesar de que tengas muchos años o pocos, siempre estar haciendo algo, ayuda un montón. Y la actualización obvia, porque cambia, de todos los años que tengo han cambiado un montón de cosas y uno tiene que estar siempre acompañando esos cambios, acompañando eh...las distintas generaciones que van pasando, de los niños, porque no son los mismos niños de hace 10 años ni de hace 20, entonces uno tiene que ir actualizando y abriendo...con la cabeza abierta.” (E6)

“Siempre **he sido una docente que... muy ansiosa, con ganas de formarme, con ganas de taller**, con todo lo que sucedía yo iba, quería como siempre brindar, o sea, brindarme a mí y después brindar todo lo que aprendí a los niños.” (E15)

“Hay nuevas cosas que se tienen que dar diferentes, o sea, estamos hablando de niños “Millenium” (quiso decir “millennials”), niños nuevos, niños diferentes, entonces bueno, es más difícil llegar a ellos, entonces hay que aprender a... nuevamente y a... retroalimentarse y tratar a esos niños nuevos, pero la formación es importante, el docente tiene que estar siempre formado.” (E15)

5.2.9. Creencias sobre cómo debería ser la formación docente

Con respecto a sus creencias sobre cómo debería ser la formación docente necesaria para la tarea de enseñar música en la escuela primaria, en una amplia mayoría, 10 de 15, manifiesta como gran problema la carencia de formación docente para nivel inicial y primaria. En varios casos se sienten autodidactas habiendo aprendido a través de la experiencia que les dio los años de trabajo en el aula, otros profesores mencionan que el Instituto de Formación en Servicio (IFS) ha brindado una serie de cursos para “palear la carencia” que hay en formación del docente de música.

Tabla 46. Opiniones sobre la formación docente necesaria para el profesor de música

Temas que surgen de las entrevistas	Ausencia de una formación del Profesor de Música especializada para el nivel primario	E1, E2, E5, E7, E9, E10, E11, E12, E14, E15	<p><i>“Lo primero es que debería existir, porque para el trabajo en primaria no hay formación institucional (...).” (E1)</i></p> <p><i>“(...) uno puede ir picoteando en situaciones de talleres, de congresos, de encuentros y demás, hay una carencia, hay un agujero bastante grande, bastante grande, que genera todas las implicancias que tiene la falta de formación y que a su vez ya haya una disparidad en los intentos de formación de cada uno (...).” (E1)</i></p> <p><i>“Hay una carencia enorme en nuestra posibilidad de formación por no contar con una institución que esté completamente abocada.” (E1)</i></p> <p><i>“Yo creo que la cuestión de la formación docente hay como un gran debe, me parece a mí que tendría que existir la carrera de profesor de educación artística en primaria. A eso me parece que deberíamos aspirar”. (E2)</i></p> <p><i>“Fundamental, el profesorado. (...) Además lo veo en mis compañeros, te das cuenta cuando un profesor pasó por una formación docente, y aquél que aún no ha pasado o está cursando, se nota la diferencia.” (E6)</i></p> <p><i>“Me parece bien importante la formación sabes, (...) tendría que haber capaz una formación para docentes de primaria, que no hay.” (E7)</i></p> <p><i>“Creo que para trabajar con niños se necesita ser como “un maestro”, como un maestro de música.” (E11)</i></p> <p><i>“Es necesario ser un docente formado.” (E15)</i></p>
	Se sienten autodidactas y aprendieron por la experiencia	E1, E7, E9, E10, E11, E12, E14, E15	<p><i>“(...) la formación para quien trabaja en el sistema de primaria es más bien autodidáctica y experimental y vinculada a la experiencia de campo, (...).” E1</i></p> <p><i>“Yo aprendí a los golpes.” (E3)</i></p> <p><i>“Así como yo muchos de mi generación eh... somos autodidactas y netamente eh... vocacionales.” (E9)</i></p>
	Instituto de Formación en Servicio (IFS) pone una serie de cursos para “palear la carencia”	E1, E5	<p><i>“... desde la propia primaria, el instituto de formación en servicio propone una serie de cursos para palear un poco esa carencia, hay una bibliografía recomendada que implica una suerte de autodidactismo y siento que también a veces el intento por la formación, de esto de estar picoteando talleres y cursillos, congresos, lleva como a quedarse con lo superficial de cada una de las cosas.” (E1)</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

De las entrevistas surge de manera espontánea los temas expuestos que preocupan, como ser la carencia de formación, el reconocer que durante el transcurso de sus años su formación ha sido autodidacta. También encontraron un espacio en donde puedan expresar como es la formación docente respecto al profesor de Educación Musical del IPA, tal como lo plantea:

“Quien va a entrar para empezar (...) tiene que tener Magisterio o el IPA, si tenés el IPA de música ya tenes una base. (...) Y a veces el egresar del IPA no significa que vos tengas todas las herramientas, y a veces no desarrollaste todas las habilidades que necesitas.” (E4)

“El profesorado de educación musical en el IPA tampoco prepara al docente para trabajar con niños, este...con niños escolares, o sea con niños a nivel escolar, la formación del IPA apunta más al trabajo con adolescentes a nivel de educación media y educación superior, o sea, bachillerato.” (E5)

“...después deja porque o no está preparado del todo ni psicológicamente ni formalmente, ni académicamente.” (E4)

La diferencia entre enseñar música en la escuela y en la Escuela de Educación Artística. Otros temas que aparecen son los vinculados a la visión del arte, de la música en la escuela, y tal como lo expresa:

*“En la **escuela común** uno trabaja el **arte vinculado con lo que la maestra hace** en la escuela, vinculado con lo que la maestra hace en el salón, en el aula. Entonces es como una visión diferente, porque **trabajar el arte desde el arte mismo** uno tiene tiempo en la escuela de arte para trabajarlo, en cambio en la escuela común no, porque las clases mayormente son de media hora/40 minutos y no nos da con una vez la semana, los alumnos son muchos más, porque trabajas desde 4 años a sexto.” (E10)*

*“En la **escuela común**, como está tan atado a lo de la maestra, es más de estilo práctico, uno en la escuela común, por ejemplo, es muy preparador de actos, es muy preparador de la fiesta de fin de curso, es muy preparador de la canción que la maestra le gustaría escuchar o aprender.” (E10)*

La música ahora más relegada frente a otras artes en la escuela.

*“Bien, eh... bueno, hace muchos años, siempre fue eh... Inspección de Música, en el 2016 **hay un cambio que se llama Escuela Artística**, o sea perdón, Inspección Artística, donde surgen más áreas como teatro, artes visuales, este...expresión corporal... este... Y otras áreas que no existían, entonces **música quedó como un poco retraída hacia atrás, y se perdieron cargos de música**, este, y se dio paso a otras áreas que están muy bien, ¿no? pero música quedó en eso, ¿no? en pocos cargos, bueno, profesores se jubilan, hay pocos profesores de música, y bueno, es el hecho de porque no **hay tantos profesores de música ahora en las escuelas comunes**, ¿no? de tiempo completo y eso...así que estamos peleando siempre por que salgan más cargos, quiere decir que se... “ordinales” se llama en primaria, que surjan... pero bueno, hay que equiparar este... todas las áreas, y es complicado.” (E15)*

5.2.10. Síntesis de Creencias sobre la formación docente del profesor de música

- Las habilidades y conocimientos pedagógico - didácticas son las consideradas más relevantes.
- Las habilidades personales son las consideradas como menos relevantes.
- La idoneidad para el trabajo docente, el amor por la música, el amor por la enseñanza, saber trabajar la voz y dominar un instrumento son conocimientos, cualidades y habilidades del profesor de música escolar más mencionadas.
- La formación docente específica para nivel inicial y primaria, saber qué enseñar y cómo enseñarlo, tener experiencia de campo y la actualización constante, son las habilidades y conocimientos que los profesores creen que deben tener.
- La mayoría de los profesores manifiesta como gran problema la carencia de formación docente para nivel inicial y primaria.
- La mayoría de los entrevistados expresan la preocupación sobre la ausencia de formación.
- En la mayoría de los casos los profesores sienten que han sido autodidactas.

De esta manera, en cuanto a relevar creencias sobre la formación docente necesaria se infiere que la casi totalidad de los entrevistados cree que dentro de la formación del docente de música, es sumamente necesario poseer conocimientos y habilidades pedagógico didácticas, frente a las personales, pero en especial la vocación musical por enseñar música.

Los profesores de esta muestra expresan como un problema a resolver la carencia de una formación docente especializada y específicamente orientada a la educación musical de niños de nivel escolar. Consideran que su formación pedagógica ha sido autodidacta y marcada por el modelo de sus profesores de Conservatorio.

5.3. Triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos

Este capítulo expone la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos aportados por las distintas fuentes, de acuerdo al enfoque mixto de la investigación de diseño CUAN + cual. En esta investigación entonces, se triangularán los datos obtenidos de la encuesta y de las entrevistas. Se presentará la triangulación de los datos cuantitativos y cualitativos sobre el perfil socio profesional de los profesores de música, sobre las concepciones de los profesores de música sobre la enseñanza de la música en la escuela y sobre las creencias sobre la formación requerida por el profesor de música en la escuela.

La triangulación se realiza con tres fines: para validar los datos obtenidos de las distintas fuentes, para proporcionar una imagen más general del problema de estudio al combinar ambos enfoques y para complementar descriptivamente los datos e informaciones obtenidas con las técnicas del enfoque mixto.

Los datos que se triangulan provienen de distintas fuentes: el cuestionario realizado a una muestra de 98 profesores de música de todas las categorías de escuelas dentro de la DGEIP y la pauta de entrevista realizada a la muestra de 15 profesores de música de las EDEA pertenecientes a la DGEIP.

5.3.1. Triangulación de los datos sobre el perfil socio profesional de los profesores de música

El objetivo 1 de la investigación se propuso identificar y describir el perfil formativo y profesional de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de educación artística de la DGEIP.

Las categorías de análisis construidas a priori se abordaron a través de la pregunta sobre cómo ha sido su trayectoria formativa en tres aspectos importantes: Formación y titulación en Música, Formación y titulación en Educación, Autopercepción sobre conocimientos y habilidades musicales y pedagógico musicales como profesor de música.

Tabla 47. Formación y titulación en Música

Formación y Titulación en Música	Cuestionarios	Entrevistas
Variable Conservatorios (Solfeo, Instrumentos)	58% en Conservatorios Privados 6% en Conservatorios Públicos	En Conservatorios públicos y privados: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E8, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 Conservatorios privados: E1, E2, E3, E4, E6, E9, E10, E11, E12, E13, E14, E15 "Si el inicio es desde que uno empieza a estudiar, yo empecé con 6 años en el Conservatorio". (E4) "Mis estudios musicales comenzaron desde muy pequeño, y en cuanto a la formación estudié en el Conservatorio Municipal." (E5) Conservatorios Públicos: E5, E8 "Estudié en el conservatorio Municipal de (Departamento)." (E5) "Después de que terminé la Escuela (Escuela Infantil de Iniciación Musical) me seguí formando en la Casa de la Cultura." (E8) Clases particulares solo: "Vivíamos en una chacra y comencé los estudios de piano en mi familia. Después hice la escuela, el liceo, terminé el bachillerato y comencé a trabajar en la Casa de la Cultura." (E8)

Fuente: Elaboración propia.

Hay una gran concordancia entre los datos provenientes de cuestionarios y entrevistas respecto a su formación mayoritariamente realizada en Conservatorios. Se observa que la mayoría señala haber estudiado en conservatorios, un 64% en los cuestionarios y en 14 de 15 (93%) en las entrevistas. Queda claro entonces que los profesores de música de esta muestra manifiestan haberse formado y titulado en Conservatorios, ya sean privados o públicos. En el caso de los entrevistados que trabajan en EDEA este fenómeno abarca a casi la totalidad de los casos.

Hay coincidencia en los datos señalando que la formación en conservatorios tiene un fuerte énfasis en el dominio de los instrumentos, el conocimiento del lenguaje musical. Dentro de los estudios realizados en los Conservatorios, se aprecia que respecto al estudio de instrumentos los encuestados indicaron en un 72% haber estudiado estudios de instrumentos mientras que en las entrevistas un 100% manifiesta haberse titulado. Nuevamente, en el caso de las entrevistas, se observa que de los 15 entrevistados, la totalidad indica haberse formado y obtener titulación de instrumentos lo cual marca un perfil claramente profesional en música.

En el caso de estudios de solfeo en ambos casos se observa que la mayoría ha realizado estos estudios. De las entrevistas, surge que estos Conservatorios los tituló como profesores de Solfeo, de Piano, de Guitarra, de Violín, de Flauta, de Acordeón, entre otros, desde muy temprana edad, 16 o 18 años, dependiendo de la edad de inicio y del Conservatorio al que asistieron.

Se constata la titulación como profesores de instrumentos o solfeo en Conservatorios dentro del sistema de educación no formal y una identidad como profesores titulados por este sistema. Ello generó que en todos los casos, verdaderamente, todos se sienten en definitiva Profesores de Música, tal como lo expresan:

"Luego hice el Conservatorio Musical, estudié piano, luego me recibí en la Escuela Municipal (...) y mi acercamiento a la enseñanza fue en clases particulares de piano, que yo daba." (E2)

"Yo en realidad estudié música toda la vida, hice un conservatorio desde chico y me recibí de profesor de solfeo e hice guitarra también." (E11)

“Empecé cuando me recibí de Piano a los 18 años.” (E3)

Cabe recordar, que, dentro del sistema educativo musical, el estudio del solfeo forma parte del aprendizaje musical, para cualquier disciplina, es decir, para el canto, la práctica instrumental, la práctica rítmica, pero no existe una titulación específica para ello al menos dentro del sistema formal. Aunque quienes han estudiado en Conservatorios privados ésta si es una titulación que se emite. En el caso de las respuestas que responden tener su titulación de Solfeo a través de la Escuela Universitaria de Música, en realidad esta no expide este tipo de titulación, lo cual supone cierta inconsistencia o confusión entre titulación y acreditación o certificación (es posible que hayan tomado algún curso, tengan alguna certificación aunque no completado una carrera con titulación formal). El estudio encuentra aquí un aspecto a profundizar en posteriores investigaciones. **Surge de los datos cuantitativos y cualitativos la importancia de los Conservatorios en la formación de los profesores de música lo cual es consistente con el rol que han ocupado en una perspectiva histórica en nuestro país.** Los datos aportados por ambas fuentes indican la importancia que han tenido los Conservatorios Musicales tanto en la formación como en la titulación de estos profesores de música. Los dichos concuerdan, tal como se mencionó en el marco teórico al abordar los antecedentes de la formación profesional en música de nuestro país, el gran desarrollo e influencia que tuvo en nuestro país la existencia de cinco grandes conservatorios hacia el 1900. Es de esta manera que los Conservatorios proliferaron por todo nuestro territorio y fueron la base fundamental que determinó, aún hasta hoy, el perfil formativo musical de los profesores de música. Que si bien han pasado más de cien años, en realidad eso se traduce tan solo a dos o tres generaciones. Y explicaría el porcentaje mayoritario de profesores formados y titulados en Conservatorios y la trascendencia que han tenido éstos en su formación musical. Pero además, existe una tradición que se ha gestado en el transcurso del tiempo, que se evidencia en la Legislación Escolar (por ejemplo el año 1966, ver ANEXO COMP.10) en donde la admisión al sistema educativo público designaba con el nombre de Profesores de Música y autorizaba el ingreso al sistema educativo musical para trabajar en primaria a quienes se presentaban ante el sistema formal, reconociendo y valorando la titulación otorgada por los Conservatorios.

*“Si el inicio es desde que uno empieza a estudiar, yo **empecé con 6 años en el Conservatorio**.” (E4)*

*“Mis estudios musicales comenzaron desde muy pequeño, y en cuanto a la formación **estudí en el Conservatorio Municipal**.” (E5)*

*“Yo estudié desde pequeña. Tuve varias instancias de estudiar música porque fue como cortada, en algunos momentos, pero desde pequeña mi mamá me mandó a estudiar violín **en el Conservatorio acá (...)**” (E12)*

*“Mis comienzos **desde muy pequeña, en mi hogar, (...)** tuve una formación bastante, podría decir, rigurosa, en una **época en que existían los Conservatorios...Empecé en el Conservatorio**.” (E13)*

*“Desde niña había un piano en mi casa, (...) le digo a mi mamá: “quiero aprender a tocar piano”. Esa fue la primera vez que tengo contacto con la música, **mi mamá me pone con 6 años a aprender a tocar piano (...)** en el Conservatorio.” (E15).*

Y así, no solo los Conservatorios como instituto, es decir, como lugar físico, fueron promotores de cómo se vivió la cultura musical en nuestro país, sino que también tuvieron influencia en el estilo y

forma de enseñar, que marcaron su impronta. El énfasis estará en el conocimiento del lenguaje musical, es decir en la teoría y en la técnica interpretativa de los instrumentos para un repertorio clásico europeo.

La importancia del conservatorio para la formación musical de los profesores surge claramente también de las entrevistas realizadas a los profesores de las EDEA, como ya vimos y se observa en el recuadro:

También se observó el orgullo que los profesores sienten por su formación, tal es el caso de E4:

“... a los 6 años empecé piano en el Conservatorio Anzaghi, que tenía su sede en Milán, que luego cerró por los 70’.”

Este testimonio es importante como ejemplo, ya que traduce la herencia cultural musical europea, y el año en que, en particular, ese Conservatorio cerró sus puertas.

Se consolida la información de que los profesores de música de este estudio son mayormente titulados del sistema de educación no formal y una minoría agrega titulación docente emitida por el sistema de educación formal. En la actualidad la Titulación de Profesor de Música en el sistema formal la emite solamente el Consejo de Formación en Educación (Instituto de Profesores Artigas, CERP, etc.) como Profesor de Educación Musical, y está enfocada a la enseñanza musical en educación media. De esta forma los profesores de música titulados por el sistema educativo formal que se desempeñan en las escuelas de la DGEIP de la muestra (ya sea escuelas primarias o EDEA) son una minoría.

De los datos de los 98 cuestionarios recibidos sólo un 14% manifiesta poseer una titulación del sistema formal, como Profesores de Educación Musical (IPA, IFD, CERP), por otra parte 5 de los 15 entrevistados, o sea la tercera parte, afirma tener esta titulación. Debe recordarse entonces que en el caso de las entrevistas, una tercera parte tiene doble titulación, por el sistema educativo no formal en conservatorios y por el sistema educativo formal en centros de formación docente. Esto se observa en la siguiente tabla:

Tabla 48. Formación y Titulación en Educación

Formación y Titulación en Educación	Cuestionarios	Entrevistas
Variables: IPA, IFD	14% en IPA – IFD	“...volví a intentarlo con el IPA...” (E4) “Lo hice semipresencial en el IFD, me recibí en el 2016.” (E11) E4, E9, E11, E14, E15

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 49. Habilidades y Conocimientos Musicales

Variables	Cuestionario	Entrevistas
Interpretación	Consideradas como Muy buenas 75%	Se manifiesta en la totalidad de los casos la formación en Conservatorio y un tercio incluye formación en música de docente.
Creación	Consideras como Muy malas	Habilidades Muy buenas en la interpretación, el virtuosismo, No en la creatividad

Fuente: Elaboración propia.

Los profesores tendrían fortalezas en las habilidades y conocimientos técnicos musicales dada su formación de base en mayor medida que conocimientos pedagógicos dada su formación en conservatorios. Coincidentemente con lo dicho anteriormente, respecto a la formación de conservatorio y las titulaciones de música y titulación en educación, es interesante observar que cuando el cuestionario planteaba la interrogante acerca de cómo percibían qué eran sus conocimientos y habilidades musicales, surgió que en un 75% los profesores se sentían más fuertes en el dominio de los conceptos básicos de teoría de la música, reconocer estilos musicales de nuestra cultura occidental y acompañar con la guitarra o teclado el repertorio escolar, entre otras. Todas estas actividades son las que fuertemente se adquieren en Conservatorios. En el caso de las entrevistas, si bien esta pregunta no fue formulada de la misma manera, sí surge que prácticamente en la totalidad son formados en conservatorios y conocemos cuales son las fortalezas de la formación del conservatorio: tienen fortalezas específicas para el dominio técnico de los instrumentos, el dominio del manejo musical y la excelencia y virtuosismo de la práctica instrumental.

De acuerdo a Carrillo (2005) respecto a las habilidades musicales, quien las agrupa en categorías Creación, Interpretación y Escucha surge de los datos de los cuestionarios que las actividades con que los profesores se sienten más identificados son las de Interpretación o sea ejecución de melodías o partituras con instrumentos musicales. Mientras que los mayores niveles de autopercepción negativa o de baja valoración en cuanto a sus conocimientos y habilidades musicales mayoritariamente son la Creación.

La evidencia del análisis de datos sugiere que estas habilidades y conocimientos, Interpretación son las que fuertemente han divulgado los conservatorios, trasluciendo el estilo de conservatorio europeo decimonónico en donde prima el estudio de la técnica y la memoria, tal como lo expresó Ayestarán "...que por influencia de la cultura europea generadora de formación cultural musical y sentido de excelencia (...) le acercan al carácter del Conservatorio napolitano o veneciano del siglo XVI" (Nicrosi, 1999, p. 29).

5.3.2. Triangulación sobre las concepciones de los profesores de música sobre la enseñanza de la música en la escuela

Las categorías de análisis construidas a priori para el objetivo 2 de nuestra investigación, que se propuso distinguir y caracterizar las creencias y concepciones que poseen los profesores de música respecto a la enseñanza musical, muestra cómo desde la práctica y experiencia de los casos investigados emergen de manera natural sus creencias y concepciones acerca de qué debe enseñarse, cómo debe ser la enseñanza musical y para qué debe enseñarse.

Tabla 50. Concepciones de los profesores de música sobre la enseñanza de la música en la escuela

Variables	Cuestionario	Entrevistas
Concepciones pedagógicas de:	Los planteos mayoritariamente compartidos:	
Paynter	87% coincide con algunas ideas pedagógicas presentes en Paynter y Schafer	
Schafer	86% coincide con ideas pedagógicas de Wuytack	
Wuytack	85% le otorga sentido social a la enseñanza musical	Solo tres entrevistados menciona las ideas pedagógicas de un pedagogo musical – Kodály
Orff		
Kodály	84% le otorga sentido de acuerdo a las concepciones de Orff y Kodály	
Dalcroze	Los planteos menos compartidos:	
Implementaciones tecnológicas	Pedagogía Dalcroze Implementación de nuevas tecnologías	

Fuente: Elaboración propia.

Los datos emanados de los cuestionarios y entrevistas dan un rol protagónico al canto, al uso de la voz y la palabra como aspectos centrales de sus concepciones sobre lo que debe trabajarse en la enseñanza de la música en la escuela. Este aspecto de las concepciones aborda la dimensión del qué debe enseñarse en la escuela y el enfoque es coincidente las ideas pedagógicas de los años 60, que impulsaran grandes pedagogos musicales como Orff y Kodály. En efecto, los datos aportados por la fuente del cuestionario muestran que los planteos mayoritariamente compartidos, en un 87%, refieren a algunas de las ideas pedagógico-musicales presentes en las concepciones de los pedagogos Paynter, Schafer, Wuytack, Orff y Kodály, por ejemplo:

- La música y el arte en general promueven aprendizajes más significativos – Paynter - Schafer
- La música posee un carácter socializador e integrador que permite la integración multicultural – Wuytack
- El conocimiento y valoración del folklore potencia nuestra cultura – Orff - Kodály

Mientras que una minoría señala estar de acuerdo con ideas pedagógicas de Dalcroze y con la implementación de nuevas tecnologías.

En cuanto a las entrevistas, se observa que el único nombre que emerge es el del pedagogo musical Kodály y solo en 4 personas. Esto es que si bien surgen ideas que pueden corresponderse con los grandes enfoques pedagógico musicales, no surge de este estudio que estos enfoques estén presentes en el discurso de los entrevistados ni probablemente tampoco oficien como referentes a la hora de pensar en la enseñanza de la música en la escuela.

Si bien los profesores de la muestra reconocen la relevancia de diferentes ejes didácticos para la enseñanza de la música en el nivel inicial y primario, en la práctica se focalizan en el canto y en la audición musical y en menor medida en otros ejes considerados también importantes.

Como manera de reafirmar las concepciones que poseen los profesores de música respecto a la enseñanza musical es que se indagó aún más en el cuestionario de manera que, tal como se planteó anteriormente, se pudiera constatar sus creencias al analizar el resultado de los datos que refieren a la relevancia de los ejes didácticos en nivel inicial y primaria y, las creencias sobre las frecuencias de actividades en nivel inicial y primaria. Recordar que los ejes didácticos son los núcleos centrales del currículum y de la especificidad de cada asignatura. En enseñanza musical los ejes didácticos son Audición, Creación, Interpretación, Reflexión y Crítica.

Qué debe enseñarse y cómo, en Nivel Inicial y Primaria, Ejes didácticos y Creencias de actividades

Tabla 51. Creencias sobre las actividades que deben realizarse de acuerdo a los Ejes Didácticos en NI y Primaria

<p>Ejes Didáctico Nivel Inicial Ejes Didáctico en Primaria Creencia actividades en Nivel Inicial Creencia de actividades en Primaria</p>	<p>Más relevante: Movimiento Audición- Canto- Arte y Cultura (Menos relevante: Danza – Lenguaje Musical – Expresión Instrumental)</p> <p>Más relevante: Audición Danza - Movimiento Arte y Cultura Canto (Menos relevante: Lenguaje Musical – Expresión Instrumental)</p> <p>Actividades a realizar frecuentemente: Audiciones - Rítmica – Movimiento – Práctica instrumental – Canto (Actividades menos señaladas: Ejecución de flauta dulce, de instrumentos melódicos y apreciación musical)</p> <p>Actividades a realizar más frecuentemente: Ritmo – Canto- Audición- Movimiento. (Actividades menos señaladas: Práctica instrumental.)</p>	<p>Casi unánimemente los profesores señalan el canto: 14 de los 15 entrevistados considera que lo que se debe enseñar en educación musical en las escuelas es el canto. <i>“La enseñanza de la música, del canto musical.”</i> (E3)</p> <p>Mayoritariamente destacan también la expresión del niño: 9 de 15 considera que lo que se debe enseñar también es la expresión y creación <i>“Tener musicalidad con libertad de expresión.”</i> (E14) En menor medida se señalan el ritmo, el baile, la audición y la práctica de instrumentos 7 de 15 piensa que es la rítmica: <i>“Creo que la formación musical dentro de las escuelas se tiene que basar más que nada en la lectura rítmica y musical.”</i> (9) el baile y el movimiento y la audición: <i>“Está faltando la expresión corporal”.</i> (E8) práctica instrumental, por ejemplo, flauta: <i>“Me parece que flauta debería saber todo el mundo.”</i> (E12) conocer autores nacionales e identidad uruguaya: <i>“Considero que debe estar el trabajo con los autores nacionales, los cancionistas que generan una suerte de identidad de música uruguaya.”</i> (E1) Solo uno menciona el folklore</p>
---	--	---

Fuente: Elaboración propia.

La audición musical y el canto aparecen como variables constantes a trabajarse en los diferentes niveles educativos. Se puede afirmar entonces que, tanto en la relevancia de actividades propuestas dentro de los ejes didácticos como las frecuencias de actividades, en Nivel Inicial y Primaria, el Movimiento, la Audición y el Canto se reiteran y aparecen como variables constantes. Mientras que las actividades mencionadas como menos relevantes en los ejes didácticos y como menos frecuentes de proponer son las que implican el Conocimiento del Lenguaje musical y la Expresión Instrumental, es decir la práctica de instrumentos melódicos o de percusión. Esto plantea una concordancia que se observa tanto en nivel inicial como en primaria. Los datos de las fuentes muestran así que hay una similitud en cuanto a la importancia que ambas fuentes le otorgan al Canto. Y son coincidentes también

No se presentan mayores diferencias entre las actividades a priorizar en el caso de los profesores encuestados y los profesores entrevistados de EDEA. En general los datos son coincidentes en señalar como poco relevante o menos frecuente la realización de actividades que impliquen la enseñanza del conocimiento del Lenguaje musical y la Práctica instrumental en la escuela primaria. De hecho solo un entrevistado refiere explícitamente a la práctica de flauta dulce en la escuela.

La enseñanza del folklore y de autores nacionales es reconocida como importante en cuestionarios y entrevistas. Sin embargo, no es mencionada como la actividad más frecuente de realización en la escuela. Llama la atención la menor frecuencia en que se menciona la realización de

actividades de enseñanza del folklore, de autores nacionales y respecto a la identidad uruguaya en los cuestionarios cuando este eje es mencionado como importante en ambas fuentes.

Si de las entrevistas retomamos la actividad canto como la actividad que, indistintamente en nivel inicial y primaria, es considerada que debe ser la más relevante y frecuente, podemos afirmar que, de acuerdo a nuestro marco teórico, se observa que en la mayoría de los casos se sigue con alguna de las ideas pedagógico musicales de Kodály, quien privilegia la actividad vocal ante todo. En un segundo término, en determinadas consideraciones se ven plasmadas algunas de las ideas de Paynter y Schafer quienes mencionan la importancia en la enseñanza musical de aspectos como el desarrollo de la creación y la expresión. En tercer término, estarían plasmadas algunas de las ideas pedagógico musicales de Dalcroze referentes a la rítmica y el movimiento, y por último la práctica instrumental.

Lo interesante es observar que en absolutamente ningún caso los profesores que participaron de esta investigación, frente a la pregunta sobre las creencias y concepciones sobre qué y cómo debe ser la enseñanza musical, contestaron que creían que debía ser bajo “tal o cual” pedagogía, enfoque, método o metodología, sino que respondían considerando las actividades que creían debían realizarse. Lo mismo se observó con respecto a las creencias y concepciones sobre qué experiencia debía ofrecer la enseñanza musical. En ningún caso se hizo mención a un enfoque, método, metodología, concepción pedagógica, sino que las respuestas correspondían a términos e ideas que consideraban importantes: socializar, motivar, sensibilizar, considerar el contexto, trabajar interdisciplinariamente.

¿Cuál es la experiencia que debe ofrecer la enseñanza de la música en la escuela? Esta pregunta concentra parte de lo que conforma la concepción del profesor sobre la enseñanza de la música.

En cuanto a las creencias sobre la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer, el cuestionario planteó diferentes preguntas, cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas se focalizaron en la orientación pedagógica y el rol del alumno, con respuestas de opción orientadas a la enseñanza o el aprendizaje. Cabe recordar que estas categorías apriorísticas ya fueron planteadas en el marco teórico.

Del análisis de datos ya realizado se observa que hay concordancia entre las respuestas a las diferentes preguntas y entre las dos fuentes de datos (respuestas del cuestionario y parlamentos de entrevista). En ambos casos el enfoque pedagógico se centra en el alumno y en el aprendizaje. De una de las fuentes los datos reflejan en un 72% la creencia de que la enseñanza de la música debe conseguir un cambio en la comprensión la cual está enfocada en el aprendizaje, es decir en el alumno. De las entrevistas se observó que 10 de 15 manifiesta que la enseñanza de la música debe sensibilizar al niño, y 5 de 15 la interacción con el estudiante, en ambos casos la enseñanza está enfocada en el aprendizaje, es decir en el alumno.

A su vez dentro del discurso de entrevistas se mencionan determinados aspectos que los profesores de música señalan como importantes en sus prácticas, como ser trabajar el paisaje sonoro, fomentar

y estimular la creatividad, utilizar músicas contemporáneas, entre otras. Las palabras que resuenan en los discursos de las entrevistas son socializar, integrar, la expresión, la emoción, el disfrute, sensibilidad del niño, creación, la interdisciplina.

Estos términos aludirían a la concepción del carácter socializador de la música mientras que la expresión, la emoción, el disfrute, la sensibilización ponen el énfasis en la experiencia, aludiendo al sentido del aprendizaje de la música como forma de expresión y comunicación humana. Finalmente, la alusión a la interdisciplinariedad remite al enfoque metodológico en donde el aprendizaje de la música se da integradamente dentro del conocimiento del área artística. Respecto a la creación o creatividad es mencionada tanto en las respuestas abiertas al cuestionario como en los discursos de los entrevistados resulta asociada a la forma en la cual el profesor enseña la música a través de las actividades que plantea, sin embargo el concepto de creatividad no aparece asociado explícitamente a promover la creatividad entendida como composición o creación musical a realizar. Todos conceptos pueden asociarse a las concepciones pedagógicas de los grandes pedagogos de finales del siglo XX., incluso la creación o creatividad en estos enfoques explícitamente refiere a creatividad del niño con la música.

Tabla 52. Creencias sobre la experiencia que la enseñanza musical en la escuela debe ofrecer

Variables	Cuestionario	Entrevistas
Creencia sobre la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer	72% Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento	10 de 15 cree que la enseñanza musical debe sensibilizar al niño. “... se debe formar la sensibilidad del niño, tanto de lo sensorial como de lo afectivo.” (E2)
	15% Interactuar con el estudiante	5 de 15 Ayuda a vencer la timidez, trabajar la autoestima, estimular el trabajo en comunidad. “Creo que los aprendizajes, o sea, la enseñanza debe ir apuntando desde lo individual, obviamente, este, para bueno, potenciar todo lo que tiene que ver con las competencias, con las habilidades y, y demás, pero también hay que enfocarse en lo que es el trabajo colectivo, grupal, este, apostando a lo que es el trabajo en equipo, colaborativo.” (E5)
	6% Transmitir conocimientos de forma estructurada	1 en 15 opina que la enseñanza musical debe promover la empatía, paciencia, perseverancia, valores y potenciar habilidades cognitivas “Enseñar habilidades, habilidades que tienen que ver con lo cognitivo porque la música todo...lo que son habilidades la música lo proporciona.” (E13)
	7% Facilitar la comprensión	
	0% Impartir información	

Fuente: Elaboración propia.

De las fuentes se puede afirmar entonces que hay una gran concordancia de los profesores de música en cuanto a la concepción sobre la experiencia que la enseñanza de la música debe ofrecer. En ambos casos las prácticas de los profesores de música está enfocada en el alumno a través del aprendizaje, por lo cual se puede afirmar que las concepciones que poseen los profesores de música en esta investigación se centran fundamentalmente en el alumno, de acuerdo a la actuación académica que manifiesta el profesorado.

5.3.3. Triangulación sobre las creencias sobre la formación requerida por el profesor de música en la escuela

Las categorías de análisis construidas a priori para el objetivo 3 de nuestra investigación, que se propuso relevar creencias sobre la formación requerida para su desempeño laboral, se enfoca en los

conocimientos y habilidades pedagógico-didácticas y conocimientos y habilidades personales necesarias que deben poseer los profesores de música.

Tabla 53. Creencias sobre la formación requerida por el profesor de música en la escuela

Variables	Cuestionario	Entrevistas
✓Habilidades y Conocimientos Pedagógico-Didácticas	Más valoradas – Promedio: 89% (Capacidad de organización y planificación de la tarea atendiendo a la diversidad de necesidades 92%)	<p>Mayoritariamente: Didáctica Musical – 10 de 15 <i>“Es ultra necesaria la presencia de la didáctica específica musical”</i> (E1) <i>“Didáctica, didáctica... porque es muy importante.”</i> (E12)</p> <p>Una minoría: -Pedagogía – 7 de 15 <i>“Pedagogías, nuevas maneras para trabajar.”</i> (E15) <i>“Lo que no debe faltarle al docente es la pedagogía y la didáctica.”</i> (E5)</p> <p>Psicología – 3 de 15 <i>“Creo que para enseñar música no solamente basta con la ductilidad que cada músico tiene y su potencialidad como docente, sino que también es importante una formación en todo lo que tiene que ver con el conocimiento cognitivo, la pedagogía, la psicología de la enseñanza.”</i> (E9)</p> <p>-Corrientes Pedagógicas del S XX - 2 de 15 <i>“Que se presentara las corrientes pedagógicas del siglo XX sobre todo con sus teorías metodistas...”</i> (E1)</p>
✓Habilidades y Conocimientos Personales	Más valoradas – En promedio 88% (Evidenciar gusto y facilidad para el trabajo y enseñanza en el área artística 92%)	<p>Idoneidad para el trabajo docente - 9 de 15 <i>“El profesor de música debe tener la sensibilidad de saber cómo presentar los temas.”</i> (E14)</p> <p>La mitad -Amor por la música y amor por enseñar música a los niños – 7 de 15 <i>“Lo primero y lo básico que debe tener un profesor es amor por la música y amor por enseñar (...) es amor por lo que hagas.”</i> (E4)</p> <p>Minoritariamente: -Saber escuchar las necesidades del niño – 4 de 15 <i>“El docente debe tener la habilidad de saber escuchar las necesidades del niño.”</i> (E10)</p> <p>-Saber resolver conflictos en el aula – 1 de 15 <i>“No se enseña a resolver conflictos en el aula, el manejo de grupo, no nos enseñan.”</i> (E10)</p>
✓Habilidades y Conocimientos Musicales	Menos valoradas En promedio 76% (Tener habilidades para tocar un instrumento y cantar con profesionalidad 88%)	<p>La mitad: Saber trabajar y usar la voz – 7 de 15 <i>“Me parece que es muy importante el canto, saber trabajar la voz.”</i> (E6)</p> <p>Minoritariamente: Dominar un instrumento - 6 de 15 <i>“Si o si debe dominar un instrumento.”</i> (E10)</p>

Fuente: Elaboración propia.

Los profesores coinciden en adjudicar mayor importancia a lo pedagógico didáctico y habilidades personales que conocimientos musicales. Los datos aportados por las fuentes muestran que en ambos casos hay una gran concordancia en cuanto a las creencias sobre los Conocimientos y Habilidades que debe poseer el profesor de música en su formación para el ejercicio en la escuela: la prioridad relativa está asignada a las Habilidades y Conocimientos Pedagógico–Didácticas y a las habilidades Personales. En menor medida relativa se valoran las Habilidades y Conocimientos Musicales, si bien son consideradas importantes en la formación que todo profesor de música debe poseer, recogen un menor porcentaje de relevancia asignada. No obstante ello, debe tomarse con cautela. Pues por ejemplo, dentro de las competencias técnico musicales el saber tocar un instrumento o cantar de manera profesional es muy valorado (88%) como importante para el

trabajo en la escuela por los encuestados, aspecto que resulta también mencionado espontáneamente por los entrevistados en casi la mitad de los casos.

Tal como se planteó en el marco teórico (p.27) las **habilidades pedagógico–didácticas** son las que se refieren a la planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje. Y las personales (o también transversales), son las que se refieren al desarrollo profesional docente, la actuación del docente frente al aula, la actuación del docente en el marco del centro escolar, la actuación ética, y las características propias del docente: empatía, responsabilidad, etc. En el caso de los cuestionarios le otorgaron una relevancia de un 92% alguno de los ítems de esta categoría y un promedio de 88%. En el caso de las entrevistas los profesores consideran prioritariamente también lo didáctico musical: valoran como sumamente importante que los profesores deben poseer conocimientos de didáctica musical, en donde 10 de 15, es decir la mayoría de los profesores la mencionan como sumamente importante. En orden de relevancia sigue la pedagogía, 7 de 15, que es mencionada por casi la mitad de los entrevistados. Poseer conocimientos sobre psicología y las distintas corrientes pedagógicas del siglo XX sin embargo, fue comentada por solamente 3 y 2 personas, respectivamente, es decir que no está tan presente en la formación que los profesores deben poseer en su formación.

Del mismo modo, las **Habilidades y Conocimientos Personales** son considerados como muy importantes, en donde en los cuestionarios el ítem más valorado llega también a un 92%. En el caso de las entrevistas, los aspectos considerados como importantes son los que refieren a poseer idoneidad para el trabajo, 9 en 15, es valorado por más de la mitad de los entrevistados. Luego se menciona que todo profesor debe tener amor por la música y amor por enseñar música, 7 en 15, la mitad. Saber escuchar las necesidades del niño, 4 en 15, y solo una persona menciona la importancia acerca de que la formación docente debe enseñar a resolver conflictos en el aula.

Las habilidades y conocimientos musicales son consideradas importantes a pesar que no resultan tan jerarquizadas en las respuestas. Por último, las Habilidades y Conocimientos Musicales, que tal como se planteó en el marco teórico (p. 27 y 96) refiere a las capacidades vinculadas a la Escucha, Interpretación y Creación musical, si bien son consideradas importantes en la formación que todo profesor de música debe poseer, en comparación a las dos categorías anteriores en este caso alcanzan un valor máximo del 88%, como es el caso de saber tocar instrumento y cantar profesionalmente. En el caso de las entrevistas, se observa que entre 7 en 15, casi la mitad de los entrevistados la considera importante.

El profesor de música como modelo y la docencia como práctica moral. También se observa de las entrevistas la importancia que tuvo en determinados profesores de música, la manera en que se sintieron inspirados hacia la práctica docente por sus profesores. Esto como producto del cariño, la estima y del estímulo que recibieron de sus profesores de música. Del mismo modo que los profesores sintieron inspiración por sus docentes, es que los alumnos pueden sentir el mismo sentimiento, es decir que los profesores pueden influir en la vida y desarrollo de sus experiencias: “la docencia no es sólo cuestión de técnica. También es algo moral” (Fullan et al, 1996, p. 42). Es el caso del entrevistado E8 cuando dice: “siempre se lo digo a quien fue mi profesor, que también después

fue director mío, siempre se lo digo que él me inspiró a que yo fuera profesor de música”, “la forma que tenía de enseñar, cómo nos llegaba con la música”. También se observa que el profesor de música no solo fue fuente de inspiración sino modelo de profesor y sus estudiantes aprendices que luego optaron por seguir los estudios de conservatorio y formas de enseñar. Como señala la entrevistada E4: “en el conservatorio que yo estudiaba cuando era chica, había una modalidad que era exquisita para mi gusto (...) cuando ya estabas adelantado ayudabas al que venía atrás, y la profesora te corregía a vos.” En otros casos se hace explícito como el profesor inicia a sus alumnos más avanzados en la práctica de la enseñanza de la música. Como lo señala E6: “Después a los quince años más o menos, mi profesora de piano me permitía ayudarla a dar las clases”.

La importancia de la formación inicial docente y la ausencia de la misma orientada al nivel. De estos testimonios se desprende la importancia que lo entrevistados le otorgan a la posibilidad de que se brinden prácticas docentes que les genere determinado tipo de experiencias para su tarea de enseñanza siendo un elemento valioso que debe incluirse en la formación docente. Tal como lo define Gervilla (2000) en cuanto a que cada profesor construye su propio conocimiento profesional producto de la experiencia, y el proceso tiene sentido cuando se combina. Finalmente, es importante mencionar los temas que aparecen en reiterados casos en las entrevistas respecto a la carencia de formación de profesores de música para trabajar en nivel inicial y primaria. Uno de los temas emergentes es la falta de formación docente en música para el nivel inicial y primario. Son muchos los profesores entrevistados que señalan este aspecto al tiempo que también refieren a su formación autodidacta.

Tabla 54. Temas que aparecen en reiteradas oportunidades en las entrevistas

Variables	Entrevistas
✓ Problemas sobre la falta de formación docente en primaria	<p>“Lo primero es que debería existir, porque para el trabajo en primaria no hay formación institucional por lo menos, es el profesor de música para nivel inicial y primaria.” (E1)</p> <p>“Yo creo que en la formación hay como un gran debe (..) tendría que existir la carrera de profesor de educación artística en primaria. A eso tendríamos que aspirar.” (E2)</p> <p>“Más allá de los planes, es pensar docentes a largo plazo, porque en definitiva los que se quedan con eso son generaciones.” (E4)</p> <p>“La formación disciplinar es fundamental (...) el profesorado de educación musical en el IPA tampoco prepara al docente para el trabajo con niños, apunta más al trabajo con adolescentes, a nivel de educación media, superior y bachillerato.” (E5)</p> <p>“Me parece bien importante la formación docente, tendría que haber una formación para docente de primaria que no hay.” (E7)</p> <p>“Hice cursos, varios congresos, pero es muy difícil en esta área, sobre todo para preparar docentes de primaria, que no hay una carrera específica. Es muy difícil conseguir una carrera de música específica para niños de primaria. Lo que hay es para secundaria.” (E10)</p> <p>“Si bien el IPA da un abanico enorme, enorme, enorme de teoría musical que va mucho más allá de lo que se enseña en primaria o en secundaria, creo que para trabajar con niños se necesita ser como “un maestro”, como un maestro de música.” (E11)</p>
✓ Han aprendido de manera autodidacta y experimental	<p>“El IPA me desanimaba un poco por el hecho de no ser enfocada en primaria.” (E14)</p> <p>“Para quien trabaja en el sistema de primaria es más bien autodidacta y experimental y vinculada a la experiencia de campo.” (E1)</p> <p>“Comencé a trabajar en (lugar de trabajo) y a hacer diferentes cursos.” (E7)</p> <p>“Así como yo muchos de mi generación somos autodidactas y netamente vocacionales.” (E9)</p>

Fuente: Elaboración propia.

De las entrevistas, una mayoría (10 de 15) manifiestan la preocupación sobre la carencia de formación del profesor de música en nivel inicial y primaria, es decir dos tercios de los entrevistados coincide en el planteo. Reafirmando esta situación, una mayoría (8 de 15), menciona que han sido

autodidactas y que aprendieron a través de la experiencia personal; también expresan la necesidad de que se instruya al profesor en trabajos de campo con docentes idóneos que los tutoree, guíe, enseñe, es decir señalan la importancia de que exista práctica docente de música en escuelas en el nivel inicial y primaria (7 de 15 casos). Los profesores de música son en general músicos por formación técnica que se desempeñan en la docencia, como dice el entrevistado E7: **“son excelentes músicos, pero les falta esa otra parte, vamos a decir, didáctica y pedagogía.”**

Se puede afirmar que el problema sobre la formación del profesor de música es un tema de larga data que está latente en el cuerpo de profesores de música. Se toma como ejemplo un testimonio recogido de la prensa La diaria:

Un problema clave en la educación musical en preescolar y primaria es la ausencia de lugares oficiales para formarse. Una de las consecuencias de esto es la informalidad laboral, ya que son las Comisiones de Fomento de las escuelas las que pagan a los docentes de música y no pueden asumir el costo de todos los beneficios que les corresponden como trabajadores. En general, trabajas desde abril hasta diciembre. Hemos peleado para empezar aunque sea en marzo. Se da esa situación bastante perversa, un sistema en el cual cobras ocho meses al año, sin ningún tipo de derecho o beneficio. Estás trabajando en una escuela pública con esta modalidad tercerizada, por la que no tenés ninguna seguridad (Lorenzo, 2017, p. 4).

Escuelas de Educación Artística, las ex Escuelas de Música. El sentido de pertenencia, el sentido de identidad cultural y el sentimiento de añoranza por lo que ya no es, más el cambio de paradigma que tomó la INEA es algo que surgió de manera espontánea en las entrevistas. Como lo expresa E3 y E4:

“En el 2003/2004 entre en la Escuela de Música”. (E3)

“En el 2005 concursé por Escuela de Música”. (E4)

*“Porque cuando cambió el paradigma, entonces, cuando cambió también la reformulación de las ex escuelas de música a escuelas de artística, este... ahí cambió todo (...) lo que sí sé es que dentro de las escuelas de artística todavía hay...hay un pasaje que se está transitando, de pasar de una escuela de música hacia **la escuela artística, todavía no se terminó de definir.** La escuela creartística capaz que **todavía no tiene identidad,** y si...en realidad en toodas... de a poco a poquito la van reconociendo, pero todavía queda eso.” (E4)*

El Profesor de música junto con la Enseñanza musical se encuentra frente a un nuevo paradigma. Tal como lo expresa E4:

*“desde el 2008 tenemos involucrado, tenemos ese trabajo entre materias, interdisciplinar, o sea que favorece ese tipo de trabajo, **que sería ideal.** Lo que pasa que (...) las escuelas comunes, el profesor que va es uno, porque la escuela no manda uno de teatro, uno de música... manda uno, entonces está solito. Es lo mismo que si estuviera uno solo y está muy perdido.”*

En varios testimonios se plantea los cambios que trajo aparejado el cambio de paradigma planteado por la INEA respecto a la enseñanza de la educación artística, no sólo en las EDEA sino el gran impacto que tuvo en las escuelas comunes donde se trató de integrar a la escuela el arte en todas sus expresiones, sin embargo cada profesor en sí mismo se encuentra solo, porque dentro de esa escuela no hay un equipo multidisciplinar, que efectivamente trabaje de manera tal que haya integración de las artes. Se podría decir en cierta manera, que ahora las escuelas pasan a tener un profesor de música o de otra disciplina artística como literatura, teatro, danza u otra, pero no se

integran. Este hecho también se vive por los profesores como un gran cambio, que en cierta medida conlleva a una pérdida de patrimonio cultural institucional al perder su especificidad.

“Muchos compañeros perdieron su calidad, digamos... desaparecieron materias como lenguaje y apreciación (...) fue un momento muy, muy difícil para muchos compañeros que hacía años trabajaban, pero años, y se quedaron sin trabajo, y esa plaza, este, de repente la cubrió literatura... así fueron metiendo...se crearon cargos nuevos para otras disciplinas y los cargos de música fueron desapareciendo.”
(E4)

El ideal es que todos los alumnos puedan acceder y experimentar con todas las disciplinas que conforman el conocimiento artístico, tal como lo expresó Selva Pérez, maestra especializada en educación inicial e inspectora de la Inspección Nacional de Educación Artística desde su creación hasta 2018 en una entrevista de prensa en La Diaria (Lorenzo, 2017). Sin embargo, los profesores de música, aún hoy, lo sienten como una pérdida más que una integración, porque la tradición ha marcado que en todas las escuelas se cante, tal como se planteó desde los comienzos de la enseñanza educativa en nuestro país, “Igual, muchos directores quieren tener música, porque creen que es importante para los niños” (Lorenzo, 2017, p. 4).

Y tal como lo expresan los profesores entrevistados, quienes si bien consideran importante la integración de las artes, estiman que la enseñanza musical en las escuelas no puede faltar, tal como también lo considera el director de la EUM, Leonardo Croatto (Lorenzo, 2017, p. 5) quien además también hace referencia a las propuestas educativas musicales que planteó el musicólogo Lauro Ayestarán ya desde 1957 respecto a esta temática.

6. CAPÍTULO CONCLUSIONES

En este capítulo se exponen las conclusiones finales de este estudio y las consideraciones que se cree pueden ser un aporte al conocimiento sobre las concepciones que poseen los profesores de música sobre la enseñanza musical en las escuelas públicas de la DGEIP a partir de la muestra final considerada. A saber, 98 cuestionarios de profesores de todos los departamentos de una población de 263 profesores y 15 entrevistas en una muestra de profesores de las 22 Escuelas de Educación Artística del país.

El propósito de esta investigación fue conocer las concepciones sobre la enseñanza musical en la escuela y creencias sobre la formación profesional necesaria para ello que tienen los actuales profesores de música de DGEIP aportando y caracterizando aspectos de su perfil profesional, su formación, su trayectoria profesional entre otros. Con la convicción acerca de la importancia que tiene la enseñanza musical en el desarrollo bio-psico-social de los estudiantes, y la trascendencia cultural que ha tenido esta disciplina a lo largo de la historia educativa de nuestro país, es que se pretende visualizar y comprender las concepciones que poseen los actuales profesores de música participantes del estudio sobre la enseñanza musical en las escuelas.

En el marco teórico entendimos que, las concepciones son representaciones individuales construidas en la interacción (Cubero, 1996), interacción con otros que se realiza situadamente en contextos de referencia y actuación. Así entendimos, que formarán una concepción determinada sobre la enseñanza en relación con la interacción que éstos han tenido con los objetos, las personas, las actividades realizadas en los contextos de su referencia. También que esas concepciones representan diferentes categorías de ideas sostenidas por los docentes detrás de sus descripciones de cómo se experimentan los fenómenos educativos (Pratt 1992, Brown 2004) y que esas concepciones actúan como un marco a través del cual un docente ve, interpreta, comprende, responde e interactúa en el entorno de enseñanza.

Las concepciones docentes están construidas por un conjunto de creencias, conocimientos, valores sobre diferentes aspectos que tienen que ver con lo que implica la enseñanza, el rol del docente, el rol del alumno, entre otros dominios. En este sentido entendemos que conocer el perfil de los profesores de música resultó una empresa ambiciosa pero relevante no solo para aportar al conocimiento de un área no abordada a nivel nacional sino para comprender las concepciones sobre la enseñanza de la música en la escuela sobre la que estos profesores dan cuenta.

Los hallazgos de la investigación muestran que el perfil formativo y profesional que se observa en este estudio da cuenta de una sólida formación musical adquirida en Conservatorios, en los cuales prevalece la formación musical del profesor, esto es, en los aspectos técnico musicales; y no específicamente la formación en aspectos pedagógico didácticos que son comunes en la formación docente profesional. Los hallazgos de la investigación muestran también, que las concepciones que los profesores de música poseen sobre la enseñanza de la música en la escuela mantienen un enfoque creativo, ecológico a la vez que instrumental y activo.

Finalmente, con respecto a las creencias sobre a la formación que el profesor de música debería tener para su trabajo en la escuela, se releva la importancia prioritaria que se le adjudica a dos dimensiones de la formación: poseer tanto conocimientos y habilidades pedagógico-musicales como ciertas habilidades personales consideradas clave. Si bien poseer conocimientos y habilidades técnico musicales es considerado muy importante por la mayor parte de los profesores, es menor el número de profesores que adjudican el máximo nivel de importancia a esta dimensión de la formación, lo cual amerita un análisis más detallado.

De esta manera se presentarán las conclusiones del estudio y los aspectos relevantes que la conforman, planteando las conclusiones por objetivos.

Objetivo 1 - Identificar y describir el perfil formativo y profesional de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de educación artística de la DGEIP.

La investigación realizada permitió cumplir con este objetivo según la muestra final obtenida.

El análisis de los datos evidenció que los profesores de música son profesionales con amplios conocimientos sobre teoría y práctica instrumental. Puede afirmarse que la mayoría han sido formados y titulados por la institución Conservatorio en el marco de educación no formal, y una minoría posee además estudios de formación en educación y titulación otorgada por el Consejo de Formación en Educación.

Se aprecia que, en general, el perfil formativo y de trayectoria profesional de los profesores de música que se desempeñan dentro del sistema educativo público del nivel es parejo, sin embargo existen algunos matices que sutilmente delimitan una diferencia entre los profesores que se desempeñan solamente en las EDEA y los que se desempeñan en escuelas primarias públicas de diferentes categorías. Ello se aprecia en características específicas de la formación, en el sentido que le otorgan a la enseñanza musical (el qué y para qué), en elementos técnicos de enseñanza (el cómo) y en cuanto a otros lugares de trabajo en los que se desenvuelven. Con respecto a las características específicas de la formación, se entiende que ella incluye tanto la formación inicial o de base y la formación que se adquiere en el propio ejercicio de la profesión. En este sentido podría decirse que los profesores de música de las EDEA tienen un perfil formativo y profesional laboral que los lleva a tener una tendencia a ser “más músicos”. Lo que probablemente se atribuye a que estas escuelas de Educación Artística donde se desempeñan son herederas de la trayectoria cultural y formativa de las ex Escuelas de Música, aspecto que se observara en el marco contextual al caracterizar la propuesta de estas Escuelas como no formal y opcional a diferencia de la escuela primaria. Por ende, el sentido que le otorgan a la enseñanza musical allí es enseñar a hacer música, ya sea a través de un instrumento o del canto, en un mano a mano con el alumno, ya que la familia del alumno y el alumno mismo van a las EDEA por decisión propia, a contraturno de la escuela. De la misma manera, los profesores de música de las EDEA le otorgan un “valor” muy sentido al desempeño de su tarea educativa, considerando aspectos técnicos y del lenguaje musical específicos, posiblemente reflejo de la forma en que ellos aprendieron en los Conservatorios. Otra característica relevante que se observó es que quienes se desempeñan en las EDEA, o bien sólo trabajan allí, o se desempeñan

además en otros espacios educativos estrictamente musicales, como ser academias o escuelas de música, es decir otros espacios de trabajo en donde los conocimientos técnicos musicales son altamente valorados.

A diferencia de ellos, dentro del conjunto de profesores de música que trabajan en escuelas primarias únicamente. Se observó es que hay una tendencia a que no solo trabajan en varios lados, lo cual podría llegar a definirse como multiempleo, sino que estos lugares de trabajo son generalmente otras escuelas, ya sean públicas o privadas u otros niveles de formación en la enseñanza pública como en educación media.

Con respecto a la categoría sexo, surge de los datos del cuestionario que, si bien se aprecia una mayoría de profesores sexo femenino frente al masculino, en comparación con los datos del Censo docente de ANEP 2018, en donde primaria es el subsistema con mayor representación de mujeres el porcentaje de varones que responden la encuesta es significativamente más elevado. Este dato debe tomarse con cautela y debería ser analizado en futuros relevamientos ya que el carácter de la muestra autoconvocada podría estar incidiendo en una sobre representación de profesores varones, a pesar de ello se observa que la diferencia comparativa de varones con el plantel docente del nivel parece ser significativa. Sin embargo, en comparación con el mismo censo, respecto a las edades de los docentes, este dato mantuvo coincidencia. De esta manera, las edades dentro del grupo de profesores de música son adultos de más de 41 años en su mayoría y un menor porcentaje ronda entre los 29-40, lo que demuestra en cierta manera una trayectoria de experticia, y en donde quienes poseen más edad se concentran en las EDEA. En cuanto al carácter del cargo, surge de la encuesta que la mitad de los profesores de música poseen cargo efectivo y otro porcentaje muy cercano son interinos, frente a las entrevistas en que los profesores de música de la muestra en su totalidad poseen cargo efectivo, aspecto que no fue requerido como criterio de integración de la misma.

Los profesores de música de este estudio tienen titulación reconocida para el ejercicio como profesores en subdisciplinas de música o en Educación Musical otorgadas por diferentes sistemas. El perfil formativo de los profesores de música casi en la totalidad corresponde a titulaciones que han sido adquiridas en instituciones denominadas Conservatorio. Lo que explicaría que los profesores de música reconocen poseer como una gran fortaleza, y así lo manifiestan, sus habilidades y conocimientos musicales, los que de acuerdo al marco teórico se agrupan en la categoría Interpretación y Escucha (dominio del Solfeo y técnica de práctica instrumental), y no así se autoperciben fuertes en la Creación (dominio de la Composición, Armonía, Improvisación, Arreglos). Como lo señala claramente un entrevistado: *“El Conservatorio solo se dedica a lo que es la teoría y la enseñanza del instrumento.”* (E12)

El resultado minucioso del análisis de datos correspondiente a la Titulación brindó información valiosa al estudio y demandó mucho cuidado a la hora de su interpretación. Se puede afirmar que en la totalidad de los casos existe un gran sentido de pertenencia y de identidad, ya que los profesores de música se sienten Profesores de Música y se autodenominan como tales. Como se explicó anteriormente, las titulaciones generalmente obtenidas fueron recibidas por los diversos Conservatorios, en donde los profesores de música manifestaron haber estudiado. Tal como lo

explicó el musicólogo uruguayo Lauro Ayestarán, éstos se distribuían a lo largo y ancho de todo el territorio uruguayo desde el siglo XIX. Esa herencia cultural que marcó la identidad musical del Uruguay hace dos siglos aún hoy se hace presente, y es visible en esta investigación. La titulación otorgada por los Conservatorios, corresponde en realidad a Profesor de Solfeo, o Profesor de Piano (u otro instrumento), pero no a Profesor de Educación Musical, y se encuentra dentro del sistema educativo no formal. De todos modos, la DGEIP reconoce esta titulación y la valora como méritos habilitantes para el ejercicio en educación formal. El término Profesores de Música también viene heredado dentro de la DGEIP, tal como se observó en un tomo de Legislación Escolar de 1966 (ANEXO COMP.10) en donde profesores de solfeo o profesores de instrumentos son identificados como Profesores de Música y asimismo es reconocido por la Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO 08 y el Clasificador Internacional Normalizado de Enseñanza, CINE 08 (INE, 2013).

En esta investigación sólo, una minoría (de los encuestados y de los entrevistados) manifiesta poseer titulación de Profesor de Educación Musical emitido por el sistema educativo formal (CFE) que en este caso está focalizado en el nivel de Educación Media. (ANEXO COMP.11).

Es de destacar entonces, que el sentido de la profesionalidad de los profesores de música, ya sea que su titulación provenga de la educación no formal como de la formal, es muy fuerte, ellos son y se sienten profesores en todos los casos. No obstante, debe señalarse que esta doble vertiente de la formación que se observa en este estudio, titulados por centros de enseñanza de música y titulados por centros de formación de docentes, si bien puede tener semejanzas con otras realidades de otros países, en la actualidad es una realidad que tiende a ser resuelta mediante sistemas que unifiquen la formación de los profesores de música de acuerdo a los niveles educativos a los cuales se dirigen.

Objetivo 2 - Distinguir y caracterizar las concepciones que poseen respecto a la enseñanza musical

Como señaláramos, a partir de las representaciones construidas en la interacción, en nuestro caso de los profesores de música en las escuelas públicas y en las instituciones en las que se formaron, es que los profesores ven, interpretan, comprenden, responde e interactúan con el entorno de enseñanza (Cubero, 1996; Marton 1981 en Brown 2004). Por lo tanto, las concepciones que poseen los profesores de música sobre la enseñanza musical se manifiestan e interpretan a través de sus discursos en cuanto mencionan los aspectos pedagógicos, didácticos, de contenidos, el qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar.

A la hora de entender las concepciones de los profesores la dimensión de lo que debe o no debe enseñarse en la escuela resulta central. La actividad coral, el canto, es la actividad que más se refleja en este estudio, con respecto a qué debe enseñarse en la enseñanza musical de la escuela. Es decir, se le da un rol protagónico al canto, al uso de la voz y la palabra como aspectos centrales de sus concepciones sobre lo que debe trabajarse en la enseñanza de la música en la escuela. Ello nos lleva a reflexionar acerca de la importancia del canto en la tradición histórica de la escuela, actividad que está fuertemente arraigada a nuestra historia de la música en la escuela desde, la reforma varelana

que se denominaba Música Vocal impuesta bajo Decreto-Ley de Educación Común, Art. 16. Del 24 de agosto de 1877. Actualmente, también se hace presente en el Programa 2008 de la DGEIP, “la vivencia sensorial y corporal, desde el uso de la voz, la práctica instrumental, la danza, sin el conocimiento teórico previo, el que podrá ser abordado en una instancia posterior” (ANEP, 2008, p. 73).

En similar sentido los ejes didácticos que se inscriben en el programa curricular pueden considerarse indicadores de sus concepciones de enseñanza cuando se les solicita que ponderen su relevancia según diferentes niveles de enseñanza. Los profesores de la muestra reconocen como importantes diferentes ejes didácticos para la enseñanza de la música en el nivel primario entre los que destacan la audición musical, la danza y el movimiento, el arte y la cultura; asimismo establecen claras distinciones entre lo pertinente para los diferentes niveles. Es claro también que, en sus concepciones de enseñanza de la música lo menos relevante es la práctica de instrumentos y el conocimiento del lenguaje musical. Sin embargo, cuando se los consulta sobre la frecuencia en que consideran importante realizar actividades en torno a los mismos, las respuestas se focalizan en el canto y en la audición musical y en menor medida a la danza, el lenguaje musical, el arte y la cultura, el movimiento y la práctica instrumental. Es decir que si bien todo sería importante, lo decisivo de la enseñanza de la música pasaría por el canto y la audición musical.

De esta manera, se puede inferir que las concepciones que poseen los profesores de música con respecto a *qué* debe enseñarse en la escuela corresponden a un enfoque pedagógico musical que se vislumbrara en las ideas pedagógicas de los años 60 (propuestas por referentes como Kodály) en donde el canto, el trabajo de la voz y la palabra ocupan un lugar preponderante como actividades principales a realizar en la escuela.

Por otra parte, es interesante mencionar que a pesar de la importancia que se le adjudica a la enseñanza del canto, llama la atención que solo una minoría de profesores de música de este estudio posee estudios o formación específicos en canto. Sin embargo, cuando se indagó sobre las habilidades y conocimientos musicales que debe poseer el profesor de música, el saber trabajar y usar la voz son altamente valorados por la mayoría de los profesores de este estudio.

También se observó el carácter socializador y motivador que se le otorga al canto, tal como lo expresó E4, como que “nuclea todo”, tal como lo planteó el entrevistado E4.

Con respecto a la enseñanza del folklore y de autores nacionales si bien es reconocida como importante en cuestionarios y entrevistas, en los cuestionarios quedó plasmado que eran los aspectos cuyo abordaje era menos frecuente en el aula. Otras actividades que son tenidas en cuenta son la danza y el movimiento. Es importante señalar que si bien la práctica instrumental aparece señalada en el Programa 2008, sin embargo ella no aparece como actividad a priorizar en la escuela en este estudio.

La distinción entre lo que es relevante y lo que resulta imprescindible y posible, parece dar cuenta de aspectos importantes en las concepciones sobre la enseñanza de la música en el ámbito escolar. Se observó que hay una diferencia entre lo que los profesores de música creen que se debe enseñar

frente a la frecuencia con que se debe aplicar esas actividades: una cosa sería reconocer el valor de un eje didáctico para el nivel y otra cosa sería lo que hay que priorizar a la hora de enseñar música en la escuela. Una explicación posible es que se cree que se tiene que enseñar lo que plantea el programa de música, aunque en realidad la frecuencia de actividades que se plantean corresponde más bien a las posibilidades y realidades que se observan en el campo de trabajo, frente a los distintos niveles de edades, posibilidades de infraestructura y disponer de dispositivos tecnológicos para el trabajo de aula. Este aspecto surge tanto en los datos obtenidos del cuestionario como en los discursos de los entrevistados:

“Obviamente que los recursos que hay en una escuela no son los mismos recursos que contamos nosotros en las EDEA, por ahí en la escuela hay que improvisar con cosas que estén en el ambiente educativo común, cotidiano (...) nosotros en realidad (...) enseñamos hoy en la EDEA (...) enseñamos específicamente instrumento, pero también contamos con, por ejemplo, con una guitarra para cada alumno (...) nosotros contamos con esa facilidad.” (E11)

Por ello es importante observar que, en referencia a los insumos necesarios para desempeñar su tarea como profesor de música, en la mayoría de los casos el elemento que los profesores consideran sumamente importante es que se les asigne una sala de música en primer lugar. En segundo lugar surgen otros recursos valorados como: equipos de música, audio y parlantes. Esto es consistente con lo que conciben como parte importante de la enseñanza musical en la escuela: el canto y la audición musical en un aula adecuada con equipos de audio adecuados.

Otro aspecto que conforma la concepción de los profesores de música sobre la enseñanza de la música escolar es el enfoque centrado en el alumno y el aprendizaje, desde una perspectiva fenomenológica y epistémica (Hernández y Maquilón, 2010). Del mismo modo, en relación a las categorías apriorísticas planteadas el profesor entiende que “debe enfocar su enseñanza en el estudiante con la finalidad de cambiar o desarrollar la comprensión que el estudiante tiene del mundo que lo rodea” (Prosser et al 2005, en Hernández et al 2010, p.19). Se observa que los datos relevados en este sentido estarían en sintonía con la propuesta curricular programática: “el enfoque pedagógico supone una propuesta curricular (...) centrada en la experiencia del niño y en la interacción de este con el lenguaje de la música” (ANEP, 2008, p. 73).

Con respecto a *cómo* debe enseñarse la música, aparecen reiteradamente en los parlamentos, términos como *socialización*, trabajo en equipo que aludirían a la concepción del carácter socializador de la música; por otra parte el énfasis en la *experiencia* alude al sentido del aprendizaje de la música como forma de expresión y comunicación humana; finalmente la alusión a la *interdisciplinaridad* remite al enfoque metodológico en donde el aprendizaje de la música se da integradamente dentro del conocimiento de otras artes en el marco del Área del conocimiento artístico y con un enfoque curricular transversal también.

Respecto a la creatividad, lo cual resulta también mencionado y alentado en la propuesta curricular, se entiende que en los parlamentos resulta asociada a la forma en la cual el profesor enseña la música a través de las actividades que plantea, sin embargo, el concepto de creatividad no aparece asociado a promover la creatividad entendida como composición o creación musical a realizar por el alumno en ninguno de los discursos de los entrevistados. Algunos profesores señalan que deben

considerarse aspectos multiculturales emergentes, aunque sin profundizar en qué y cómo llevarlo adelante en el aula de Música.

Si aparece reiteradamente en los parlamentos de los profesores es la concepción de que la enseñanza musical debe *motivar* al alumno, en donde el *juego* mantiene un rol fundamental y en donde el aprender *expresando* es considerado como sumamente relevante y uno de los focos centrales de la enseñanza.

Consistentemente con lo anterior se observan en los discursos docentes expresiones que enfatizan acciones a realizar o logros a alcanzar: *como socializar, sensibilizar, crear, trabajar en comunidad, fomentar la empatía, la expresividad, el disfrute*. Estos aspectos se corresponden con elementos que se toman como base teórica del Programa 2008 de educación inicial y primaria DGEIP, en donde se refiere a la importancia de la enseñanza musical “que permite la expresión de lo más profundo del ser humano” y “es necesario poner la Música al alcance de todos, generando una formación en la cual las personas sean capaces de conocer, expresarse y crear a través de ella” (ANEP, 2008, p. 73).

Un aspecto relevante a destacar, es que de la muestra que conformó este estudio, no emerge la mención de ningún enfoque pedagógico musical específico de los que históricamente han sentado las bases de la pedagogía musical, o tampoco sus referentes, salvo en cuatro casos se menciona a Kodály, pero no por su enfoque pedagógico sino por alguna idea o actividad en particular. Como vimos esto podría relacionarse con el énfasis puestos o no puestos en los centros de formación profesional en los cuales se formaron los profesores, en su amplia mayoría conservatorios orientados al aprendizaje del lenguaje musical y la práctica instrumental y no a teorías sobre la enseñanza de la música.

De esta manera, en este estudio, a pesar de que no se nombran directamente referentes pedagógico musicales, ni se explicita que la enseñanza musical deba seguir uno o varios enfoques, metodologías y/o métodos, aun así, sus concepciones mantienen un enfoque creativo, ecológico a la vez que activo (Hemsey de Gainza, 2003). *Creativo*, en donde se plantea la experimentación basada en la sensibilidad, espiritualidad y afectividad, y en donde se introduce el trabajo interdisciplinario, tal como lo planteó el pedagogo musical Paynter. *Ecológico*, en tanto se plantea la curiosidad sonora, el paisaje sonoro, la importancia del silencio y la unión de las artes, tal como lo expresó el pedagogo musical Schafer. *Activo*, en donde se privilegia la voz y el trabajo coral. También se puede afirmar que los enfoques que se vislumbran dan cuenta de un enfoque *comunicativo lúdico*, según es caracterizado por Jorquera (2010) en donde el motivar al estudiante, el juego y el aprender expresando tienen un rol fundamental en el proceso de enseñanza de la música. Coincidentemente, este enfoque tiene sus raíces en los enfoques activos desarrollados en el siglo XX, tal como le define Jorquera (2010).

Por otra parte, se observa que, lo que define las concepciones de los profesores de música sobre la enseñanza musical en las escuelas esté delimitado, en cierta manera, por el nuevo paradigma que se le otorgó en el curriculum, a la música está dentro del conjunto integrado de las artes en donde lo esencial es establecer un nexo entre el niño, su expresión y sus conocimientos (ANEP, 2008).

Finalmente, se podría decir que los profesores de música poseen un gran abanico de enfoques con los que puede identificar su concepción sobre la enseñanza musical en la escuela, y en este estudio se generan las concordancias. Aunque ello no implique que los profesores de música reconozcan y se identifiquen específicamente con un solo enfoque pedagógico musical. Quizás sería interesante pensar que los futuros profesores de música que se desempeñen en las escuelas de nivel inicial y primaria, ya sea en el ámbito público y/o privado, tengan conocimientos de los pedagogos musicales que han sido referentes en la educación musical en la escuela, de modo que se amplíe aún más el abanico de posibilidades de enfoques que enriquezcan su desempeño docente y musical en las aulas, y que, más allá de coincidir o discrepar con cada uno de esos enfoques, que tenga el derecho de conocerlos y la libertad de ponerlos en práctica, experimentarlos, estudiarlos y/o integrarlo en las clases ya que han marcado un antes y un después en la enseñanza musical de las escuelas. Pero también, habría que cuestionarse lo que es tomado como inamovible, por el peso de la costumbre, por el desconocimiento o la resignación. Cabría preguntarse, si las concepciones sobre la enseñanza de la música en la escuela que enfatizan el canto, la audición musical, la danza y el movimiento, así como contenidos culturales pero que dejan fuera de la práctica en las aulas, el conocimiento de instrumentos, el lenguaje musical y la creatividad aplicada a la creación musical, así como el empleo de nuevas tecnologías digitales multimediales no deberían interpelarse. Especialmente, si ello estuviera motivado por la idea de que lo que se debe enseñar es, lo que es posible de implementar en determinado contexto. Conocer otros enfoques, ver otras prácticas de enseñanza de la música aplicadas al nivel escolar a escala internacional, pensar en nuevas formas de iniciarse en la práctica de instrumentos, el lenguaje y la creatividad de la mano de nuevos tipos de instrumentos puede dar la oportunidad de pensar en otros escenarios de aula y de música en la escuela, posibles y nuevas oportunidades de aprendizaje para los niños.

Objetivo 3 - Relevar creencias sobre la formación de los docentes requerida para la enseñanza de la música en la escuela

Las creencias se manifiestan en las declaraciones verbales, escritas o en las acciones y, por lo tanto, condicionan los procesos de decisión (Pajares, 1992). El objetivo 3 se propuso indagar sobre las creencias acerca de la formación de los docentes requerida para la enseñanza de la música en la escuela, aspecto que tomó vida especialmente en las entrevistas en donde surge casi que al unísono el sentirse que han sido autodidactas, y además, el reclamo y la solicitud de que haya una instancia de formación o un instituto que forme profesores de música para enseñar música en nivel inicial y primaria, aspecto que se debería abordar en un futuro estudio.

“Sin cero pedagogía que vos decis bueno, he enseñado, pero a pulmón (...) lo que es la dinámica para enseñar lo fui aprendiendo ahí, en el momento.” (E14)

Este aspecto surge de los discursos vivido como una limitación. De hecho, la falta de formación específica para la enseñanza en el nivel puede incidir no solo en los conocimientos pedagógico didácticos aplicados a la disciplina, sino que deja fuera el área de las nuevas tecnologías digitales aplicadas a la música, con ello nuevas posibilidades de innovar, crear, jugar con música. Incide

también en las expectativas que el profesor puede tener sobre aquello que los niños pueden llegar a lograr.

Los profesores de música de esta muestra, tienden a valorar más los conocimientos que refieren a: la planificación, aplicación y adaptación de las situaciones de enseñanza/aprendizaje, y los conocimientos que implican: el desarrollo profesional docente, la actuación del docente frente al aula, la actuación del docente en el marco del centro escolar y la actuación ética como docente. Los conocimientos referentes a: el desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical, la interpretación musical y con la creación musical, si bien son consideradas importantes no resultan tan jerarquizadas (Carrillo, 2005).

Se podría afirmar que los profesores que participaron de este estudio, evidentemente consideran, que lo que todo profesor de enseñanza musical en la escuela debe poseer son condiciones que le permitan llevar adelante la educación musical tal como lo plantea Hemsy de Gainza (1964, en Bernal 2005).

De la muestra de este estudio, surge la creencia de que la formación de los profesores de enseñanza musical requiere poseer conocimientos sobre pedagogía, didáctica, psicología, enfoques pedagógico-musicales, así como cantar con entonación y saber ejecutar un instrumento musical, entre otros. Al respecto, los profesores de esta muestra expresan como un problema a resolver la carencia de una formación docente especializada y específicamente orientada a la educación musical de niños de nivel escolar. Si bien reconocen y se refieren a la formación que existe para profesor de educación musical en el IPA y CFE en general, consideran que está enfocada a ciclo básico de enseñanza media y no es específico para el nivel inicial y primaria. Por otra parte, la mayoría de los profesores de esta muestra, consideran que su formación pedagógica ha sido autodidacta y marcada por el modelo de sus profesores de Conservatorio.

Surge en las entrevistas de este estudio, la importancia que tuvo en determinados profesores de música, la manera en que se sintieron inspirados hacia la práctica docente por sus profesores, producto del cariño, la estima y del estímulo que recibieron de sus profesores de música. Por lo tanto, se puede afirmar que los profesores no sólo influyen en la vida y desarrollo de muchos niños sino también por la puesta en práctica de técnicas eficaces y conductas aprendidas (Fullan y Hargreaves 1996).

Se podría afirmar que el grupo que conforman los profesores de música en las actuales escuelas de la DGEIP denotan un alto compromiso con la actividad docente, donde se observa que priorizan lo pedagógico didáctico y las habilidades personales como el gusto por la enseñanza de la música, la empatía comunicacional, etcétera. Si bien consideran que ciertos conocimientos musicales son importantes, dejan otros fuera a los que no les dan mayor importancia, por ejemplo, sobre tecnología en software musical, las raíces, tradiciones e identidades musicales de diferentes pueblos y culturas. Otro aspecto que surge en la muestra de este estudio es que, dentro de sus debilidades, la creación es la que consideran más débil. Del mismo modo, no conciben a la enseñanza musical al como enseñar a crear, componer, porque acuerdan en que en la escuela eso no puede realizarse. ¿Es

decir que, hay conocimientos musicales que entienden no son tan relevantes para enseñar lo que creen que deben enseñar?

Sin lugar a dudas, la educación musical debe ser enseñada por profesores de música calificados, cuyo perfil docente debe reunir aspectos pedagógico-didácticos, musicales y personales. Como se indicó anteriormente, el perfil que demuestran poseer los profesores de música en este estudio posee formación de Conservatorios. Se recuerda que, desde su origen, tenían como objetivo formar músicos intérpretes que replicaran determinado estilo de música, lo fundamental era la técnica instrumental y la interpretación. La pedagogía, didáctica, psicología no tenían razón de existir en ese formato de educación musical, ya que no estaba enfocada a ser impuesta en aulas. Y tal como lo expresó el entrevistado E4:

“Hay mucho para trabajar y tiene que ser un interés de todos. Un interés de ustedes como investigadores, que este trabajo (...) pueda llegar a Inspección y decir, bueno, focalizar determinados temas (...) vamos corriendo atrás de tiempo muy rápidos, que estamos pensando muy en el corto plazo si (...) lo que necesitamos, más allá de los planes, es pensar en los docentes a largo plazo, porque en definitiva lo que se quedan con eso son generaciones.” (E4)

La falta de formación docente específica para el nivel surge repetidamente en los discursos de los entrevistados y es consistente con la carencia de la formación pedagógica ofrecida por los conservatorios.

Como se ha dicho en el marco teórico y surge del perfil profesional de los docentes no existe una opción de formación de docentes de música o especialización de maestros en música, y ello es un reclamo sentido y recurrente de los profesores entrevistados. Sus expresiones son reveladoras, señalan que no hay formación institucional o que la formación continua es insuficiente, que hay un gran debe, un agujero grande, una carencia enorme, todo un tema la formación en el interior del país incluso la falta de profesores de música. Traemos a las conclusiones sus voces para que puedan ser escuchadas en sus propios términos.

Esta demanda de formación genera la siguiente pregunta, entonces, qué lugar ocupa la música en la educación de los niños en las escuelas de la DGEIP, cuando el perfil de los profesores de música actuales no acompaña los cambios cada vez más repentinos que se dan en la sociedad.

“Lo que primero es que debería existir, porque para el trabajo en primaria no hay formación institucional.” (E1)

“Yo creo que en la formación docente hay como un gran debe, me parece a mí que tendría que existir la carrera de profesor de (...) a eso deberíamos aspirar.” (E2)

“...hay un agujero bastante grande, bastante grande, que genera que todas las implicancias que tiene la falta de formación.” (E1)

“Me parece bien importante la formación sabes, (...) tendría que haber capaz una formación para docentes de primaria, que no hay.” (E7)

“Hay una carencia enorme en nuestra posibilidad de formación por no contar con una institución que esté completamente abocada.” (E1)

“El tema de la formación en el interior también es todo un tema para nosotros. A veces tenemos cargos para dar y no tenemos gente y tenemos que hacer rotación de énfasis. Ahora mismo, por ejemplo, tenemos cargos en algún departamento de música y no tenemos profesor.”

“Creo que para trabajar con niños se necesita ser como un maestro, como un maestro de música.” (E11) (ANEXO COMP.12)

Asociado a la carencia de formación específica los profesores relatan sobre la vivencia de aislamiento y el sentirse forzosamente autodidactas, aspecto que surge en algunas de las entrevistas.

Surge del estudio claramente la creencia que los profesores de música tienen respecto a lo que debería ser la formación del profesor de música de nivel inicial y primaria, y ciertamente emerge de los parlamentos lo que sería necesario para ello en un reclamo por formación especializada, mayor articulación y comunicación que evite la vivencia de aislamiento y fortalezca el sentido de pertenencia a una comunidad profesional.

Más allá de los enfoques presentes en las concepciones o la formación esperada que manifiestan los profesores se expresan sobre el lugar de la enseñanza de la música en el curriculum escolar.

Finalmente del estudio se desprende también como parte de sus concepciones sobre la enseñanza de la música y la formación requerida la importancia que le adjudican a la misma y su reclamo por el lugar que entienden debe ocupar en la propuesta escolar. Consideran que la música debe estar presente en las escuelas y que, como hemos analizado en el marco contextual, no todas las escuelas tienen profesores de música. Un entrevistado lo expresa claramente incluso con una actitud reivindicativa de algo que visualizan como una necesidad o un derecho:

“Hay muy pocas escuelas que tienen el privilegio de tener profesores de música (...) la música tiene que estar siempre presente en la escuela. (...) En las escuelas tiene que haber música, estamos en la lucha, estamos en esa lucha, pidiéndolo y bueno, este, ojalá salgan más cargos en primaria y se dé más espacio a la música.” (E15)

“La formación para quien trabaja en el sistema de primaria es más bien autodidacta y experimental y vinculada a la experiencia de campo.” (E1)

“Sin cero pedagogía que vos decís bueno, he enseñado, pero a pulmón (...) lo que es la dinámica para enseñar lo fui aprendiendo ahí, en el momento.” (E14)

“Estuve como 10 años trabajando como...más bien como autodidacta y aprendí en base a lo que iba haciendo, ¿no? (E10)

“Desde la propia primaria hay, el instituto de formación en servicio propone una serie de cursos para paliar un poco esa carencia, hay una bibliografía recomendada que implica una suerte de autodidactismo.” (E1)

“Con respecto a colegas cercanos y lejanos estamos como cada uno con su librito debajo del brazo.” (E1)

Del estudio surge claramente que existen diferencias entre lo que conciben puede realizarse en la enseñanza de la música en la escuela y lo que conciben puede hacerse en escuelas de educación artística. Señalan que en la escuela la enseñanza de la música no solo queda integrada a la propuesta curricular, sino que en la práctica se plantea en función de ella. Un profesor expresa que en la práctica cotidiana la enseñanza resulta “atada” a la maestra y se visualiza a sí mismo como “preparador de actos o fiestas”.

“En la escuela común uno trabaja el arte vinculado con lo que la maestra hace en la escuela, vinculado con lo que la maestra hace en el salón, en el aula, entonces es como una visión diferente.” (E10)

“En la escuela común, como está tan atado a lo de la maestra, es más de estilo práctico, uno en la escuela común, por ejemplo, es muy preparador de actos, es muy preparador de la fiesta de fin de curso, es muy preparador de la canción que a la maestra le gustaría escuchar o aprender.” (E10)

Según se analizara en el marco contextual la Música se integra en un nuevo enfoque curricular, lo cual es visualizado como un **nuevo paradigma**. Estos cambios en la visión de la disciplina música dentro del Área del Conocimiento Artístico se conforman en torno a un nuevo paradigma que acompaña cambios planteados a nivel internacional.

En cuanto a la música en el currículum escolar, se aprecia a través de la reforma educativa planteada en el Programa 2008, que nuestro país ha acompañado, en la teoría, los cambios educativos que se plantearon en el mundo occidental, tal como se planteó en el marco teórico de acuerdo a las fuentes Kamens y Cha (1999), Díaz Barriga (2003), Gimeno Sacristán (2011), dentro de lo cual la asignatura Música actualmente forma parte del Área Conocimiento Artístico.

Vale aclarar que, a partir de dicha reforma educativa, las escuelas de la DGEIP pasaban a tener en la curricula una sola asignatura de Conocimiento Artístico que podría ser música, o teatro, o artes visuales, o danza, o literatura, o expresión corporal (Lorenzo, 2017). Ello se debe al cambio de postura que tomó la Inspección, que además del cambio de nombre de Inspección Nacional de Música pasó a denominarse Inspección de Educación Artística, en cuanto al cambio paradigmático que tomó la enseñanza artística (Pérez, 2018).

“Lo que se enseña en la pública (...) ha cambiado, variado, porque cuando cambió el paradigma, entonces (...) ahí cambió todo.” (E4)

Es de esta manera, que se observan algunos aspectos: el primero es que quizás por ese motivo es que actualmente hay un padrón de tan solo 263 profesores de música para atender a una población de 2334 escuelas (datos obtenidos de la DGEIP).

“Mira, para poder cubrir todas las necesidades que tenemos... Se calcula que tendríamos que tener más de 3000 profesores (...) Y pensar que en algunas escuelas tenemos más de un profesor. Entonces, si por ejemplo, en las escuelas de tiempo extendido tenemos hasta tres o cuatro profesores porque ahí trabajan en un formato diferente, entonces en ese caso tendrían que haber más de 3000. Y no, no, no cubrimos. Y tenemos un gran problema, que yo te decía hoy al principio, en relación a la universalización de la educación artística, que es la falta de gente con formación. Sobre todo en los departamentos (...) no son Montevideo, ni zona metropolitana. Hoy tenemos en el Uruguay 790 profesores, que son los que componen el área de educación artística (...) en el área de educación artística tenemos más profesores de visuales que de música.” (ANEXO COMP.12)

Otro aspecto, sería pensar que frente a la poca cantidad de profesores de música es notorio que otras asignaturas, como teatro, visual, plástica, danza, literatura estén presentes en las escuelas de la DGEIP acompañando, además, la idea sobre el cambio de paradigma que sostuvo en su momento la Inspección.

Es coherente y tiene lógica la idea de que los alumnos se nutran de arte en su conjunto a través de las diferentes asignaturas. Sin embargo, el que tengan una asignatura excluye a otra, ya que no hay escuelas que tengan todas las disciplinas artísticas, sino solo una. Por lo tanto, el trabajo de integración de las artes es difícil de visualizar, y la realidad es que aquellas escuelas que tengan teatro, o plástica, o literatura, o danza, indefectiblemente hoy no tienen música, lo que genera que en muchas escuelas de la DGEIP no se cante. Este aspecto es mencionado en varias entrevistas, y lo ven como un factor negativo, en contra de la enseñanza musical y en contra del sistema educativo.

“Actualmente son 453 Escuelas de diferentes formatos en todo el país que tienen cargos de artística. En dichas escuelas por lo general hay uno o dos profesores del Área de diferentes disciplinas, en la Escuelas de Tiempo Extendido en algunos casos hay hasta 4 o 5 Profesores. Ninguna Escuela tiene Profesores de todas las disciplinas sino alguna o algunas.” (ANEXO COMP. 13)

“Yo pienso que eso es lo que se perdió, me gustaría que siguiera, que no se dejara la enseñanza musical, el canto musical.” (E3)

“La música tiene que estar presente en todas las escuelas” (E15)

Finalmente, es admirable el plantel de profesores de música que actualmente se desempeñan en las escuelas de la DGEIP, quienes están allí porque han tenido el tesón, la perseverancia, el amor por la enseñanza de la música a pesar de las vicisitudes que existen con respecto a la formación docente.

“Necesitamos (...) pensar en los docentes a largo plazo, porque en definitiva lo que se quedan con eso son generaciones.” (E4)

6.1. Reflexiones finales y posibles líneas de profundización

El interés por realizar este trabajo de investigación se fue gestando a partir del inicio laboral en centros educativos de enseñanza y por el amor hacia la docencia musical en el ámbito de Nivel Inicial y Primaria. Poder conocer más sobre aspectos relacionados a la enseñanza musical en las escuelas fue un desafío personal y una necesidad moral de generar conocimiento en el área musical.

Desde el comienzo de la maestría fue todo un aprendizaje. Pensar en el trabajo final y luego llevar adelante la idea, fue un proceso de sumo enriquecimiento personal, profesional y cultural que permitió conocer un poco más sobre la realidad local y compararla con otros países. Una vez definido el objeto de estudio, que no fue fácil en principio, fue apasionante plantear objetivos, buscar información, estudiar documentos, pensar la metodología, agudizar el análisis y generar reflexión.

Comenzar con la investigación fue difícil, ya que este estudio fue generado en periodo de pandemia Covid-19 lo que dificultó, retrasó y en cierta medida condicionó el acceso al campo, limitando el estudio. Por momentos la investigación estuvo paralizada, así como estuvo toda la población durante la pandemia. La autorización de la DGEIP, que permitía el acceso al campo demoró y cuando se otorgó fue a finales del mes de noviembre, por lo que se pudo acceder al campo recién en el mes de diciembre, un mes sobrecargado de actividades escolares, especialmente para los profesores de música por lo que resultó difícil llegar a los docentes. Otro aspecto que dificultó la entrada al campo fue el desconocer en qué escuelas trabajaban esos profesores de música, ya que comunicarse con ellos a través de la escuela hubiese sido un adelanto.

En un principio se había pensado en un diseño cuantitativo, pero tal como se explicó anteriormente, al dificultarse el acceso al campo, y para poder llevar adelante la investigación es que finalmente se optó por un diseño metodológico mixto, en donde la metodología cuantitativa permitió estudiar un contexto y la metodología cualitativa permitió profundizar y ahondar en las concepciones y creencias de los profesores de música respecto a la enseñanza musical en las escuelas, lo que enriqueció notablemente el resultado de datos.

A partir de la encuesta se logró llegar a un 37% de la población de estudio (98 personas) a través de formularios online y las 15 entrevistas fueron realizadas vía Zoom de manera virtual, que resultó ser todo un desafío por ser una técnica que no era habitual utilizar.

Los hallazgos fueron interesantes, y algunos, particularmente admiten posibles líneas de trabajo en las que a futuro se podría profundizar en próximas investigaciones:

- Explorar de qué manera se aborda la creatividad en el aprendizaje de música. Si bien queda claro que hay diversas maneras, en este estudio parece ser lo que menos surge de la mano del uso de instrumentos.
- Indagar por qué no está tan presente el uso de tecnologías digitales, no sólo para incentivar el aprendizaje de la música, sino también como forma de generar espacios de formación docente. En este estudio el uso de tecnologías digitales parece ser el más desestimado.
- Orientar ideas y estrategias, que contribuyan a la formación docente, de modo que se generen espacios de mayor comunicación y participación entre pares, entre escuelas, en donde se facilite mayor sinergia entre los profesores con grandes conocimientos y habilidades técnico-musicales y los profesores con conocimientos y formación docente.
- Planear maneras para que se pueda atender un curriculum que prescribe la enseñanza de la música dentro de la educación primaria, con un total de 263 profesores que no logran cubrir las más de 2000 escuelas de todo el país.
- Reflexionar sobre políticas educativas que inviten a pensar sobre por qué, cómo, cuándo y qué clase de enseñanza de la música en la escuela hay que pensar para nuestros niños.
- Cuestionar la función que cumple la enseñanza musical en determinados ámbitos donde la función es preparar actos patrios, fiestas de fin de año o canciones en función de la planificación de los maestros.
- Exponer el desempeño actual que poseen las EDEA, donde se manifestó que allí se hace arte, de manera que todos los niños que se encuentren dentro del sistema educativo público puedan participar, ya que no todos los niños poseen una infraestructura familiar y medios que les permita asistir.
- Indagar que quizás acorde al nuevo paradigma que se le otorga a la enseñanza musical dentro de las reformas educativas realizadas, tal como lo expresaron varios profesores, la actividad coral es la más posible de ser realizada. Las posibles preguntas serían si las escuelas públicas de la DGEIP cuentan con: recursos económicos suficientes que provea de materiales (instrumentos, material didáctico), la infraestructura necesaria (sala de música, equipos de audio, etc.) para poder desarrollar la enseñanza musical en todas sus manifestaciones (canto, danza, movimiento, práctica instrumental, etc.), la cantidad de alumnos por grupo que permita enseñar música haciendo ensambles instrumentales.
- Profundizar que tipo de relevancia se le otorga efectivamente al folklore, los autores nacionales e identidad cultural dentro de la enseñanza musical.
- Relevar si en la actualidad en alguna región de nuestro país, aún se mantienen vivas las instituciones de formato Conservatorio.
- Considerar y replantear los planes y programas de música en las escuelas.
- Explorar que otras actividades musicales realizan los profesores fuera del espacio laboral, ya que la práctica de instrumentos era desarrollada mayoritariamente por varones mientras que el canto era la actividad en la que había mayor paridad entre ambos sexos.

Pero sin duda el hallazgo que quizás más preocupe y genere inquietud es referente a la formación docente. En definitiva, la actual situación genera la interrogante acerca de qué curso tomará la futura

formación del profesor de música para que pueda enriquecer la enseñanza musical en las escuelas de nuestro territorio.

Con el deseo de que, finalmente, se encuentre un sistema que permita dar una solución eficiente y eficaz, que actualice el aspecto formativo y profesional de los profesores de música, acorde a las demandas de la nueva generación de futuros profesores de educación musical y de la nueva educación que demandan los alumnos del siglo XXI.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP. (2008). *Programa de educación Inicial y Primaria*.
- ANEP (2018). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de Resultados*.
<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACION%20CENS%202019.pdf>
- ANEP (2021). *Historia de las Escuelas de Educación Artística*. <http://edea310.blogspot.com/p/historia-de.html#:~:text=Dicha%20Inspecci%C3%B3n%20fue%20creada%20por,24%20de%20agosto%20de%201877>.
- Astiz, M.F. (2014). El Currículum Escolar y su Abordaje desde la Teoría de la Sociedad Mundial: Revisión y Prospectiva. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (22), 1-13.
<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=275031898047>
- Ayestarán, L. (1967). *El folklore Musical Uruguayo*. Arca.
- Barcos, R. y Trías, S. (2014). Un estudio de los procesos de apropiación y desarrollos específicos en los países de la región (Uruguay). En Díaz Barriga, A. & García, Garduño, J. (Eds.), *Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países* (Clio & Asociados, Vol.21,345-350). Miñi y Dávila.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J., & WONG, Suk- Ying (1991). El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y curricula nacionales. *Revista de Educación*, (295), 317- 344.
- Berli, J., Marcipar de Katz, S., Zanabria, C., & Fumis, S. (2018, octubre). *Concepciones docentes acerca de la evaluación de los aprendizajes en matemáticas*. Artículo presentado en la XIII Jornadas de Investigación, Santa Fe, Argentina.
- Bernal, J. (2005). Apuntes para una nueva educación musical en la escuela. *Publicaciones*, (35), 61-73.
https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/24134/405_35.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (18), 111-126. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69694>
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla S.A.
- Buendía, L., Carmona, M., González, D. & López, R. (2012). Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre Evaluación. *Educación XX1*, (2), 1.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.377>
- Bohorquez, L. (2014, noviembre). *Las creencias vs las concepciones de los profesores de matemáticas y sus cambios*. Artículo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina.

- Calcagno, V. (2016). *El Taller de Música en Ciclo Básico de Educación Secundaria. Estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://dspace.ort.edu.uy/bitstream/handle/20.500.11968/3286/Material%20completo.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>
- Carbajo, C. (2009). *El perfil Profesional del docente de música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/11079#page=1>
- Carrillo, C., Vilar, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educación*, (24), 319-335. enero 2017. https://www.researchgate.net/publication/268977959_Las_competencias_profesionales_del_profesorado_de_musica_opiniones_de_una_muestra_de_docentes
- Carrillo, C. (2012). *The qualities of music teachers: towards a holistic view of the professional profile* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.researchgate.net/publication/277137478_The_qualities_of_music_teachers_towards_a_holistic_view_of_the_professional_profile
- Carrillo, C., Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (33), 1-28. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856/9276>
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta. *Revista Internacional de educación musical*. (3), 11-21.
- CEIP (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. ANEP. http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- CEIP (2021). *Portal del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. <https://www.ceip.edu.uy/inspecciones/musical/>
- CFE (2021). Programa de Educación Artística – Expresión Musical de tercer año de Magisterio. http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/3/A23_R015_E_8724-20_Aprobar_programa_Educ_Art%C3%ACstica-Expr_musical_3er_a%C3%B1o_Magisterio.pdf
- CFE (2021). *Portal del Consejo de Formación en Educación*, ANEP. <http://cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/402-educacion-musical-generacion-2010>
- Creswell, JW. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. Sage.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V. (2018) *Designing and Conducting Mixed Method Research*. Tercera Edición. Sage.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, (5), 1-13. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/83>

- Dirección General de Educación Inicial y Primaria (1966). LEGISLACIÓN ESCOLAR DEL AÑO 1966: ESCUELA INFANTIL DE INICIACIÓN MUSICAL, PROFESORES DE MÚSICA, PRUEBAS DE SUFICIENCIA, INTERINATOS.
https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/legislacion/tomo27/LET27_INDICE_E-I.pdf
- Enseñanza Secundaria (1952). *Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria*. Consejo Nacional de Educación Secundaria.
- Enseñanza Secundaria (1956). *Anales del Instituto de Profesores "Artigas"*.
- Fernández, R., Vázquez, Ma., & Pena, V. (2015). La formación musical del profesorado especialista en los CEIP gallegos. *Revista Portuguesa de Educação*, (2), 111-131
- Frega A. (1995a). La educación musical de cara al futuro. *Música y Educación*, (22), 17-22.
- Frega, A. (1995b). Sobre educación musical. *Música y Educación*, (22), 9-14.
- Fontán, A. (2018). *¡ÁHURA! La práctica del Pericón en la escuela uruguaya, desde una perspectiva de enseñanza* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay].
<https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3903>
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* M.C.E.P.
- Gervilla, A. (2000). *Didáctica y formación del Profesorado. ¿Hacia un nuevo paradigma?* Dykinson.
- Gillanders, C. y Candisano, J. (2011). Métodos y Modelos en educación musical. *Música y Educación*, (87), 62-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3740277>
- Giroux, H. y McLaren, P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico. En Popkewitz, Th. (Ed.). *Formación del profesorado* (44-271). Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). Qué significa el currículum. En Gimeno Sacristán, J., Feito Alonso, R., Perrenoud, P. & Clemente Linuesa, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2da ed., 25-47). Morata.
- González, M. L. (1974). *Didáctica de la Música*. Kapelusz.
- Hargreaves, D. J., Marshall, N., & North A.C. (2005). Educación musical en el siglo XXI: una perspectiva psicológica. *Revista Eufonía*, (34), 8-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1148350>
- Hemsey de Gainza, V. (1964). *La iniciación musical del niño*. Ricordi Americana.
- Hemsey de Gainza, V. (1975). Introducción. En SCHAFER, M. *El Rinoceronte en el aula* (1ª Ed., 9-10). Ricordi.
- Hemsey de Gainza, V. (2000, enero). *Problemática actual y perspectivas para la Educación Musical para el siglo XXI*. Ponencia presentada en Lima, Perú.
- Hemsey de Gainza, V. de (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.

- Hemsey de Gainza, V. de (2003a). *La Educación Musical entre dos siglos: Del Modelo Metodológico a los Nuevos Paradigmas*. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2003b). *La Educación Musical entre dos siglos: Del Modelo Metodológico a los Nuevos Paradigmas*. Seminario Permanente de investigación de la Maestría en Educación Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
<http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- Hernández Sampieri, R. (1997). *Metodología de la investigación*. McGraw.
- Hernández, F. y Maquilón, J. (2010). Las concepciones de la enseñanza. Aportaciones para la formación del profesorado". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (13), 17-25.
https://www.researchgate.net/publication/48172114_Las_concepciones_de_la_ensenanza_Aportaciones_para_la_formacion_del_profesorado
- Imbernón, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- Imbernón, F., Gimeno Sacristán, J., Rodríguez, C., & Sureda, J. (2017). *El Profesorado, su formación y el trabajo educativo*. <https://porotrapoliticaeducativa.org/2017/11/07/el-profesorado-su-formacion-y-el-trabajo-educativo/>
- IDH (2021). *Índice de Desarrollo Humano. (2017)*.
https://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/IDH%20-%20S%C3%ADntesis%20metodol%C3%B3gica%20y%20de%20resultados_2.pdf
- INE (2021). *Instituto Nacional de Estadística. Resultados del Censo de Población 2011*.
<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/35289/analisispais.pdf>
- INE (2021) *Instituto Nacional de Estadística*. www.ine.gub.uy
- INEEd (2014). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. *Estructuras curriculares* (8), INEEd. <http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>
- Jorquera, M.C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista musical chilena*, (214), 52-74.
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571>
- Kamens, D. y Cha, Y. (1999). La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. *Revista de Estudios del Curriculum*, (2), 62- 86.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/25214>
- Lavooy, V. J., y Krumm, G. L. (2010). Concepciones acerca de la evaluación pedagógica de profesores universitarios con y sin título docente. *Revista de Psicología*, (6), 87-112.

<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/concepciones-evaluacion-pedagogica-profesoresuniversitarios.pdf>

- López, N., Madrid, D. y De Moya, M^a V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos*, (43), 423-438. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100024>
- Lorenzo, L. (2017, junio 3). La educación musical en primaria tras la reforma que amplió el ámbito de formación a lo artístico. *La Diaria*. <https://educacion.ladiaria.com.uy/seccion/primaria/?pagina=21>
- Lopes da Silva, H., y Baêta, J. (2015). *Música e educação*. EdUEMG.
- Márquez, R., y Grieco Cattalurda, H. (1994). *Sexagésimo Aniversario de Creación de la Inspección Nacional de Educación Musical*. Consejo de Educación Primaria; Consejo Nacional de Educación; Inspección Nacional de Educación Musical. https://pmb.parlamento.gub.uy/pmb/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=23058
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte- educadores con especialidad en educación musical: Un análisis sobre la formación docente en países de suramericanos. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, (14), 28-40. https://www.researchgate.net/publication/48296294_Musicos_pedagogos_y_arte-educadores_con_especialidad_en_educacion_musical_Un_analisis_sobre_la_formacion_docente_en_paises_suramericanos
- Mateiro, T. (2015). Enseñar música: ocupación individual o profesión aprendida. En *Música e educação*. (Vol.28, 171-186). EdUEMG
- Medina, A. (1993). *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Cincel.
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (1), 47 - 60.
- Lopes da Silva, H., Baeta, A. (2015). *Música e educação*. UEMG.
- Nakasone, E. (2012). *Enseñanza de la música: creatividad y metáforas* [Tesis de Maestría, Universidad ORT Uruguay]. <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3484>
- Nicosi, A. (en prensa). *Los músicos y los inicios de la cultura sinfónica en el Uruguay*. Biblioteca del Poder Legislativo.
- Núñez Moscoso, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de Pesquisa*, (47), 164-190.
- Pérez, S. (2018). *La concepción de la educación artística en el Uruguay. Análisis de los Programas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (1949-1957-1979)* [Tesis de Maestría, Flacso Uruguay].

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (3), 503-523. https://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/La-formacion-de-los-docentes-en-el-siglo-XXI_Perrenoud.pdf
- Ramírez, F. y Meyer, J. (2011). Los currículos nacionales: modelos mundiales y legados históricos nacionales. En CARUSO, M. & TENORTH, H. (Eds.), *Internacionalización, políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (107-132). Granica S.A.
- Riegeluth, C. y Frick, T. (2000). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Riegeluth, C. (ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos. Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción*. (Vol.2, 181-200). Santillana.
- Rinaudo, C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia*, (22), 1- 29. <http://revistas.um.es/red/issue/view/9531>
- Rodríguez, J.L. (2015). *La educación Musical en los centros de educación primaria del campo de Gibraltar: Análisis del tratamiento de las metodologías musicales en los libros de texto* [Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca]. https://www.europeana.eu/es/item/2022712/lod_oai_gredos_usal_es_10366_128780_ent_0?utm_source=api&utm_medium=api&utm_campaign=EUXJPHJGES
- Rodríguez, M. (2018). *Modelos de enseñanza del lenguaje musical* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/49380/>
- Sáez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación- acción- formación de docentes. En Passeggi, M.& de SOUZA, E. (Eds.), *Memoria docente, investigación y formación* (131-152). UBA
- Terigi, F. (2012). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En VIII Foro Latinoamericano de Educación, *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué* (7-16). Santillana.
- Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2011). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Revista Interuniversitaria*, (22), 151–181. <https://doi.org/10.14201/8300>
- Valencia, G. (2015). El legado de Edgar Willems a la educación musical de hoy. *Revista de departamento de música-Grupo de investigación en Estudios musicales*, (4), 46-52.
- Willems, E. (1989). *El valor humano de la Educación Musical*. Paidós Studio.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1 - Listado de Cargos de Música y Subdisciplinas al 2020 brindado por el Insp. Nacional de INEA

Cargos de MÚSICA Y SUBDISCIPLINAS 2020

DEPARTAMENTO	EFFECTIVOS	INTERINOS	TOTAL
ARTIGAS	2	11	13
CANELONES ESTE	3	1	4
CANELONES OESTE	8	1	9
CANELONES PANDO	7	5	12
CERRO LARGO	5	7	12
COLONIA	4	10	14
DURAZNO	3	7	10
FLORES	7	3	10
FLORIDA	7	6	13
LAVALLEJA	2	7	9
MALDONADO	4	3	7
MONTEVIDEO	33	13	46
PAYSANDÚ	6	5	11
RÍO NEGRO	3	6	9
RIVERA	12	3	15
ROCHA	9	2	11
SALTO	7	9	16
SAN JOSÉ	7	2	9
SORIANO	3	5	8
TACUAREMBÓ	7	9	16
TREINTA Y TRES	6	3	9
TOTAL	145	118	263



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta n.° 63

Res. n.° 3

Gestión n.°761477

Montevideo, 20 de noviembre de 2020

VISTO: estos antecedentes relacionados con la nota presentada por la señora Claudia Álvarez, estudiante del Master en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.

RESULTANDO: que por su intermedio solicita autorización para desarrollar un proyecto de investigación de su tesis, la cual plantea abordar la temática de las concepciones sobre la enseñanza de la música en las escuelas públicas de Uruguay.

CONSIDERANDO: I) que los procedimientos de colecta y análisis de datos se ajustarán a la normativa vigente, respetando el anonimato y confidencialidad en su tratamiento;

II) que la Inspección Nacional de Educación Artística considera que la propuesta podría resultar de interés para profundizar en el conocimiento de diversos aspectos que tienen que ver con la enseñanza de la música y la formación de profesores, agregando que la respuesta al cuestionario es voluntaria;

III) que la Inspección Técnica entiende pertinente y de interés autorizar la realización de la referida encuesta.

ATENCIÓN: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1°.- Autorizar a la señora Claudia Álvarez, estudiante del Master en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, a desarrollar un proyecto de investigación de su tesis, la cual plantea abordar la temática de las concepciones sobre la enseñanza de la música en las escuelas públicas de Uruguay.



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

2°.- Encomendar a la Inspección Nacional de Educación Artística la selección del centro educativo donde se llevará a cabo el proyecto de investigación, no afectando el funcionamiento de sus actividades y respetando los protocolos ante la emergencia sanitaria.

3°.- Establecer que la maestra Janet Febles realizará las coordinaciones pertinentes a los efectos de cumplir con la normativa vigente.

4°.- Comunicar a la Inspección Técnica y al Equipo de Apoyo a la Gestión Pedagógica del CEIP; cumplido, pase a la Inspección Nacional de Educación Artística para su conocimiento, efectos y notificación personal de la interesada.

Dra. Esc. Cecilia Hernández Picerno
Secretaria General

ys/mfg

Dra. Mtra. Violeta Graciela Fabeyro
Directora General

COMUNICACIONES CUMPLIDAS
POR SEC. GRAL.
EL DÍA 25/11/20



**Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA**

Acta Ext. n.º 128

Res. n.º 31

Montevideo, 26 de noviembre de 2020

VISTO: la Resolución n.º 3 del Acta n.º 63, adoptada por este Consejo con fecha 20 de noviembre de 2020.

RESULTANDO: que por el referido acto administrativo se dispuso autorizar a la señora Claudia Álvarez, estudiante del Master en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay, a desarrollar un proyecto de investigación de su tesis, la cual plantea abordar la temática de las concepciones sobre la enseñanza de la música en las escuelas públicas de Uruguay.

CONSIDERANDO: I) que en el numeral 2º de la parte resolutive se estableció encomendar a la Inspección Nacional de Educación Artística la selección del centro educativo donde se llevará a cabo el proyecto de investigación, no afectando el funcionamiento de sus actividades y respetando los protocolos ante la emergencia sanitaria;

II) que el mencionado proyecto se realizará en forma virtual y no presencial, como se estableciera oportunamente.

ATENTO: a lo expuesto,

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, RESUELVE:

1º.- Rectificar y modificar en lo pertinente el numeral 2º de la resolución mencionada en el Visto de la presente, quedando redactado de la siguiente manera: «2º.- Disponer que el referido proyecto se realizará en forma virtual, estableciendo que la Inspección Nacional de Educación Artística facilitará el procedimiento para el dispositivo de la encuesta a los docentes de esa Área».



Administración Nacional de Educación Pública
CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

2°.- Comunicar a la Inspección Técnica y al Equipo de Apoyo a la Gestión Pedagógica del CEIP; cumplido, pase a la Inspección Nacional de Educación Artística para su conocimiento, efectos y notificación personal de la interesada.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'C. Picerno'.

Dra. Esc. Cecilia Hernández Picerno
Secretaria General

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'V. Fabeyro'.

Dra. Mtra. Violeta Graciela Fabeyro
Directora General

8.3. Anexo 3 - Cuestionario de encuesta

Estimado profesor:

El objetivo de este cuestionario es conocer las percepciones y opiniones del profesorado de música sobre la enseñanza de la misma en las escuelas así como su perfil profesional.

Este estudio forma parte de una investigación generada en la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay contando con el aval institucional requerido para su realización.

Este cuestionario es anónimo y confidencial. Los datos se procesarán conforme a la normativa vigente.

Es conveniente que lea atentamente todas las preguntas antes de contestarlas. Por favor, conteste con total libertad y sea lo más objetivo posible, ya que los resultados obtenidos se analizarán de manera global. Tomará 15 minutos completarlo.

Gracias por su colaboración. Lic. C. Álvarez.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Consentimiento informado.

I) Tu Perfil Profesional

1 Sexo **M** **H**

2 Edad:

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- Más de 60

3 La escuela en la que tú trabajas como profesor de música se encuentra en:

- Artigas
- Canelones
- Cerro Largo
- Colonia
- Durazno
- Flores
- Florida
- Lavalleja
- Maldonado
- Montevideo
- Paysandú
- Rio Negro

- Rivera
- Rocha
- Salto
- San José
- Soriano
- Tacuarembó
- Treinta y Tres

4 La escuela se encuentra en la localidad de _____

5 Carácter de tu cargo como profesor de música es

- Efectivo
- Suplente
- Interino
- Contratado

6 Años de docencia como profesor de música en escuelas públicas

- Menos de 5 años
- 6 - 10
- 11 - 15
- 16 – 20
- Más de 21

7 Categoría de escuela pública en la que trabajas como profesor de música

- Escuela de Práctica o Habilitada de Práctica (PR-HP)
- Escuela de Tiempo completo (TC)
- Escuela Rural
- Escuela común
- Jardín de infantes
- Escuela Especial
- Escuela Colonia de vacaciones
- Escuelas de Educación Artística
- Escuela de Extensión Pedagógica
- Otra

8 Grados escolares que dictas en música

- 3 años
- 4 años
- 5 años
- 1ero
- 2do
- 3ero

- 4to
- 5to
- 6to
- Otro: (especifique) _____

9 Otros espacios en donde tienes actividades laborales como profesor de música fuera del CEIP

- Caif
- Colegio Privado
- Conservatorio privado
- Escuela de música privada
- Academia de música
- Otro (especifique) _____
- Ninguno

10 Señala si realizas alguna de las siguientes actividades musicales al margen de la escolar

- Dirijo un coro
- Canto en un coro
- Sigo estudiando un instrumento
- Toco en un conjunto de música moderna (jazz, rock, pop, etcétera)
- Toco en una orquesta
- Toco en una banda
- Compongo música
- Otro especifique _____
- Ninguno

II Tu formación inicial y continua en Música y en Educación

11 Formación en Música

Con título

Sin título

- Canto
- Instrumento
- Solfeo
- Dirección coral
- Musicología
- Composición
- Armonía
- Arreglos Musicales
- Profesorado de Música
- Otros

12 Si respondiste “Otros” indica cuales _____

13 Formación en Educación

Con título

Sin título

Maestro en primera infancia

Maestro en educación primaria
Educador Social
Profesorado de Educación Musical
Otro profesorado
Licenciatura en Educación
Especializaciones
Postgrados

14 Señala si te has titulado en alguna de las siguientes instituciones: SI

- Escuela Nacional de Arte Lírico (ENAL)
- Escuela Universitaria de Música (EUM - UDELAR)
- Escuela de Música Vicente Ascone (EMVA)
- Instituto de Profesores Artigas (IPA)
- Instituto de Formación Docente (IFD)
- Centro Regional de Profesores (CERP)
- Instituto Normal de Montevideo (IINN)
- Conservatorio Privado
- Otro

15 Si respondiste “Otros” indica cuál _____

16 En relación a la enseñanza de la música escolar, ¿Cómo valorarías tus conocimientos y habilidades musicales y pedagógicos-musicales como profesor de música? Siendo 1 Muy malos y 5 Muy Buenos

- Leer partituras del repertorio escolar a primera vista
- Dominar los conceptos básicos de la Teoría de la Música
- Dominar del repertorio popular y folklórico uruguayo
- Conocer obras de músicos académicos uruguayos
- Cantar con entonación adecuada
- Utilizar el repertorio de canciones infantiles
- Organizar y dirigir un coro infantil
- Organizar y dirigir un grupo instrumental
- Organizar actividades de movimiento y danza
- Interpretar con la flauta el repertorio escolar
- Acompañar con la guitarra o un teclado el repertorio escolar
- Armonizar piezas del repertorio escolar
- Adaptar música para que los niños/as puedan interpretarla
- Componer piezas sencillas para uso escolar
- Improvisar acompañamientos con la guitarra o el teclado
- Improvisar melodías con la flauta dulce o con la voz
- Reconocer estilos musicales de nuestra cultura occidental
- Reconocer músicas de otras culturas

III Tus percepciones y opiniones sobre la enseñanza musical escolar

17 Indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la enseñanza de la música con valores de la escala numérica 1 a 5, siendo "Mínimo o totalmente en desacuerdo" y 5 "Máximo o totalmente de acuerdo"

- El desarrollo del sentido rítmico se potencia por medio de la expresión corporal (Dalcroze)
- Los métodos instrumentales de pedagogía musical favorecen la práctica grupal (Orff-Schulwerk)
- La educación por medio del arte genera aprendizajes más significativos (Paynter, Schafer)
- La utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos facilita la práctica musical
- Las actividades de movimiento y danza favorecen la integración e interacción social
- Al nutrirnos del folklore autóctono potenciamos el conocimiento y valoración de nuestra cultura (Orff-Schulwerk, Kodály)
- Podemos aprovecharnos del carácter socializador e integrador de la educación musical en beneficio de integración de inmigrantes usando un repertorio multicultural (Wuytack)

18 Indica qué tan relevante crees que deben ser los siguientes ejes didácticos musicales en la Educación Inicial (3, 4 y 5 años). Siendo 1 "Mínimo o nada relevante" y 5 "Máximo o totalmente relevante"

- La expresión vocal (canto)
- La expresión instrumental (tocar instrumentos)
- El lenguaje musical (grafía convencional y no convencional)
- El movimiento
- La danza
- La audición musical
- El arte y la cultura

19 Indica qué tan relevante crees que deben ser los siguientes ejes didácticos musicales en la Educación Primaria (6 años en adelante). Siendo 1 "Mínimo o nada relevante" y 5 "Máximo o totalmente relevante".

- La expresión vocal (canto)
- La expresión instrumental (tocar instrumentos)
- El lenguaje musical (grafía convencional y no convencional)
- El movimiento
- La danza
- La audición musical
- El arte y la cultura

20 Indica con qué frecuencia crees que se debería proponer en Educación Inicial las siguientes actividades básicas. Siendo 1 "Mínimo o nunca" y 5 "Máximo o siempre"

- Apreciación auditiva
- Ritmo
- Canto

- Ejecución de flauta dulce
- Ejecución de otros instrumentos melódicos
- Ejecución de instrumentos de percusión
- Movimiento y danza
- Audiciones musicales

21 Indica con qué frecuencia crees que se deberían proponer en Educación Primaria las siguientes actividades básicas. Siendo 1 "Mínimo o nunca" y 5 "Máximo o siempre"

- Apreciación auditiva
- Ritmo
- Canto
- Ejecución de flauta dulce
- Ejecución de otros instrumentos melódicos
- Ejecución de instrumentos de percusión
- Movimiento y danza
- Audiciones musicales

22 Desde tu punto de vista, ¿qué conocimientos y habilidades crees importante que los profesores de música adquieran en su formación? Siendo 1 "Mínimo o poco importante" y 5 "Máximo o muy importante"

- Ser capaz de gestionar situaciones y comportamientos difíciles en el aula
- Evidenciar excelentes habilidades de comunicación
- Ser capaz de evaluar y calificar el trabajo realizado por los alumnos
- Capacidad de organización y planificación de la tarea atendiendo la diversidad de necesidades
- Ser empático y capaz de animar, motivar e inspirar a los estudiantes
- Con conocimientos y habilidades de tecnología de software musical
- Evidenciar conocimientos de teoría musical
- Tener habilidad para tocar un instrumento o cantar con profesionalidad
- Demostrar paciencia y comprensión, así como fortaleza para sostener la disciplina y trabajar bajo presión
- Evidenciar gusto y facilidad para el trabajo y enseñanza en el área artística
- Capaz de trabajar en equipo y aportar ideas en reuniones con pares
- Mostrar conocimiento y apreciación de las raíces, tradiciones e identidades musicales de diferentes pueblos y culturas

23 En la escala del 1 al 5 donde 1 es "Mínimo o poco necesario" y 5 "Máximo o totalmente necesario" ¿Qué insumos crees que serían necesarios para tu trabajo como profesor de música en la escuela?

- Instrumentos de altura indeterminada (maracas, sonajeros, panderos)
- Instrumentos de altura determinada (xilófonos, metalófonos, melódicas)
- Instrumento armónico (piano, guitarra, teclado)

- Equipo de audio - música
- Computadora
- Aula de música
- Amplificador
- Parlante
- Audios de músicas nacionales y folclóricas
- Pizarra
- Micrófono
- Armario para guardar materiales
- Flautas
- Materiales didácticos (pañuelos, telas, cintas)
- Materiales de librería (hojas, marcadores, lápices de colores)

24 ¿Cuál crees que es la experiencia que la enseñanza de la música en la escuela debe ofrecer? (Expresa lo que entiendes y creas)

25. ¿Qué significa para ti enseñar música? Marca sólo una

Impartir información

Transmitir conocimientos de manera estructurada

Interactuar con el estudiante

Facilitar la comprensión

Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento

26. ¿Cuál de las siguientes opciones ves más viable de lograr en el contexto en el que desarrollas tu actividad como docente de música? Marca solo una

Impartir información

Transmitir conocimientos de manera estructurada

Interactuar con el estudiante

Facilitar la comprensión

Conseguir un cambio en la comprensión a través del conocimiento

Muchas gracias por tu valiosa colaboración. Te recordamos que los datos serán procesados anónimamente.

8.4. Anexo 4 - Formulario de consentimiento de entrevista

Consentimiento de entrevista sobre la enseñanza de la música en la escuela

Estimado profesor:

Nos proponemos conocer las percepciones y concepciones del profesorado de música sobre la enseñanza de la misma en la escuela primaria y escuelas de Educación Artística del CEIP.

Para ello, por un lado hemos elaborado un cuestionario anónimo cuyo link adjuntamos e invitamos a completar (<https://forms.gle/u75rpYSj1KghESsG8>) y por otro realizaremos entrevistas personalizadas a profesores de música de escuelas de Educación Artística de diferentes departamentos del país. Esta entrevista se realizaría de forma virtual (a través de videoconferencia zoom) y tendría una duración aproximada de una media hora.

Deseamos invitarlo a completar el cuestionario y concedernos una entrevista. Para poder acordar esta entrevista con usted, le solicitamos completar este consentimiento y unos datos para poder contactarlo.

Este estudio forma parte de una investigación generada en la Maestría en Educación de la Universidad ORT Uruguay contando con el aval institucional de ORT y del CEIP (Acta n°63, Res.n°3, Gestión761477), y con el apoyo de la Inspección de Educación Artística.

Este cuestionario es confidencial. Los datos se procesarán conforme a la normativa vigente de manera anónima. Tomará 5 minutos completarlo.

Gracias por su colaboración. Lic. C. Álvarez

- Nombre:
- Sexo: F _____ M _____
- Edad:
- Años de antigüedad docente como profesor de música:
- Escuela Educación Artística:
- Departamento:
- Teléfono de contacto:
- Email de contacto:
- Ciudad de residencia:

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio. Consentimiento informado.

SI

Muchas gracias por colaborar con esta investigación.

8.5. Anexo 5 - Pauta de entrevista

Temas	Preguntas orientadoras
Formación profesional. Trayectoria y biografía.	¿Cómo fue tu trayectoria como profesor de música? ¿Por qué te acercaste a la idea de enseñar

	música? ¿Cómo ha sido tu trayectoria como profesor de música? ¿Cómo fue tu vivencia?
Convicciones, creencias sobre lo que debe enseñarse en música y cómo. Respecto a los contenidos y pedagogías	¿Cómo concibes, como imaginas, como crees que debería ser la enseñanza de la música? ¿Qué se debería enseñar? ¿Cómo se debería enseñar?
Formación docente necesaria para la tarea de enseñar música	¿Cómo debería ser la formación de los profesores de música? ¿Qué deberían saber/tener los profesores de música?

8.6. Anexo 6 - Tabla sobre Coherencia interna de la investigación

Dimensiones de análisis	Categorías de análisis	Preguntas de investigación	Objetivos específicos de la investigación	Preguntas	Preguntas temas entrevista
Perfil profesional	Clasificación de características socio culturales	¿Cuál ha sido la trayectoria formativa y profesional de los actuales profesores de música?	Identificar el perfil formativo de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de música del CEIP	1,2,3,4,5,6, 7,8,9 y 10	Trayectoria profesional como docente y formación
Formación inicial y continua	En Música En Educación	¿Qué formación poseen los actuales profesores de música?	Describir el perfil formativo de los profesores de música en funciones en escuelas de enseñanza primaria y escuelas de música del CEIP	11,12,13,14 y 15	
Creencias y Autopercepción sobre su formación personal	Conocimientos musicales Habilidades musicales Habilidades pedagógico-musicales	¿Cómo perciben que es su formación personal?	Relevar creencias sobre cómo perciben que es su formación personal	16	
Concepción epistemológica acerca de la enseñanza de la música.	Ejes didácticos en Nivel inicial y Primaria Actividades básicas en NI y Primaria	¿Qué ejes didácticos y actividades básicas consideran importante enseñar?	Distinguir las concepciones que poseen respecto a la enseñanza musical	17,18,19,20 y 21	Creencias sobre cómo debe ser la enseñanza
Concepción pedagógica acerca del	Insumos necesarios Experiencia	¿Qué insumos creen necesarios se	Categorizar las concepciones	23 y 24	

aprendizaje de la música.	musical que la música debe ofrecer	debe tener? ¿Cuál creen que es la experiencia que la música debe dar?	que poseen respecto a la enseñanza musical		
Concepción sobre la formación docente de los profesores de música	Habilidades personales Conocimientos musicales	¿Qué conocimientos y habilidades debe brindar la formación docente?	Relevar creencias sobre la formación docente que creen necesitan los docentes de música	22	Creencias sobre cómo debe ser la formación del docente de música

8.7. Anexo 7 - Tabla Calendario de actividades desarrolladas

Actividades	2020 - FASE 1 y 2			FASE 2				2021 - FASE 2 y 3			FASE 3			
	AGO	SET	OCT	SET	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL a SET
Diseño de instrumentos	*													
Autorizaciones	*	*	*	*	*	*								
Gestiones														
Selección de la muestra	*	*	*	*	*	*			*	*				
Recolección de datos							*	*	*	*	*			
Análisis e interpretación de los resultados									*	*	*	*	*	*
Redacción de trabajo							*	*	*	*	*	*	*	*

Fuente: Elaboración propia.

Este calendario de actividades tuvo que ser reconfigurado a partir del ajuste del diseño metodológico realizado a partir de los emergente observados en la colecta de datos de encuesta y las dificultades en la operativa escolar durante el año 2020 en las escuelas dado el cese de actividades por razones sanitarias y la vuelta a las actividades presenciales en condiciones especiales según aforo permitido en cada escuela del país.

8.8. Anexo 8 - Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

Nota informativa y compromiso del investigador

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer, al participante en esta investigación, de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participante.

La presente investigación es conducida por mí, Claudia Álvarez, como parte de mis estudios de Maestría en Educación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay quien en este marco avala la presente solicitud.

El objetivo de este estudio es **conocer las concepciones sobre la enseñanza de la música en las escuelas de Uruguay.**

Participación voluntaria. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria.

Confidencialidad de la información. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.

Anonimato. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Procedimiento de entrevista. Si accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Lo hablado durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir lo expresado.

La presente solicitud da cumplimiento al Artículo 9 de la Ley 18331 que establece el principio del previo consentimiento informado que establece que “El tratamiento de datos personales es lícito cuando el titular hubiere prestado su consentimiento libre, previo, expreso e informado, el que deberá documentarse.”

Desde ya le agradezco su participación.

Consentimiento informado del participante en la investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, llevada adelante por Claudia Álvarez. He sido informado de que el propósito de este estudio es

Se me ha informado que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 40 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que los datos serán procesados atendiendo a la confidencialidad y preservación de anonimato.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha