

Universidad ORT Uruguay
Instituto de Educación

**El Taller de Música en Ciclo Básico de Educación Secundaria.
Estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula**

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

Verónica Susana Calcagno Mina- 197873

Tutora: Dra. Gabriela Paula Augustowsky

2016

Declaración de autoría

Yo, Verónica Susana Calcagno Mina 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.

Firma:

Handwritten signature in blue ink that reads "Verónica Calcagno".

Montevideo, 19 de julio de 2016

Dedicatoria

A mi padre Miguel Ángel

Agradecimientos

En especial, deseo expresar mi más sincero agradecimiento:

A mi tutora, Dra. Gabriela Augustowsky, por haberme aceptado para realizar la tesis bajo su orientación y haberme acompañado durante todo el proceso; por su compromiso, conocimiento y orientación permanente

A los docentes del Instituto de Educación ORT, por sus enseñanzas

A todos los profesores de música, los cuales generosamente brindaron su tiempo y experiencias que hicieron posible esta investigación

A Teresa, por su valiosa colaboración

A Inspección de Música de Educación Secundaria

Al equipo de dirección del liceo 29, en especial a la Profesora Marianella Valentín por su apoyo y comprensión

Al personal administrativo del Instituto de Educación ORT, por su profesionalidad, idoneidad y responsable actitud

A Elías, por estar siempre

RESUMEN

De acuerdo al programa actual de la asignatura Taller de Educación Musical correspondiente a tercer grado de enseñanza media en Uruguay, la denominación de taller propicia actividades basadas en el hacer. La presente investigación busca conocer las percepciones de los docentes a cargo de la asignatura Taller de Música y estudiar las estrategias de enseñanza que implementan en las aulas.

El marco epistemológico- metodológico en el cual se sustenta esta investigación, está orientado en la metodología cualitativa, de corte transversal, de alcance descriptivo y de perspectiva fenomenológica. Las técnicas utilizadas son entrevistas a docentes y la observación de sus clases. La entrevista a una informante clave, permite ampliar el análisis y la interpretación de los datos empíricos. Se toman fotografías como fuente secundaria de apoyo. El programa de Educación Musical de Ciclo Básico "Reformulación 2006" es utilizado como delimitación del objeto de estudio.

La muestra está conformada por diez profesores del Taller de Música de tercer grado, de cuatro centros educativos públicos que fueron seleccionados atendiendo a la heterogeneidad de las características socio culturales y la ubicación geográfica de los liceos.

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 actuales. 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.

Palabras claves: Educación Música Taller Enseñanza Estrategias Evaluación

ÍNDICE

RESUMEN	4
1. INTRODUCCIÓN	9
1.1 Fundamentación.....	9
1.2 Objetivos	13
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Antecedentes de investigación.....	15
2.2 La Didáctica general y las Didácticas específicas	16
2.3 Los métodos y las estrategias de enseñanza en la Didáctica general	17
2.4 La enseñanza de la música: métodos, modelos y perspectivas.....	19
2.4.1 Modelos didácticos de la enseñanza de la música.....	25
2.5 La enseñanza de la música: el debate contemporáneo	30
2.6 Los orígenes históricos del Taller	32
2.7 El taller como modalidad didáctica	33
2.8 La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la música	34
2.9 La formación del docente para la enseñanza de la música. Las instituciones	35
2.10 Las percepciones docentes.....	37
3. METODOLOGÍA	40
3.1 Enfoque y diseño metodológico	40

3.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos	42
3.2.1 La entrevista	42
3.2.2 Observaciones de clases	43
3.2.3 Registro fotográfico	44
3.3 Procedimiento de elaboración de la muestra	44
3.4 Acceso al escenario y procesos de negociación	46
3.5 Recogida de datos empíricos	51
3.6 Tratamiento y análisis de los datos	53
3.7 Implicancias del investigador y ética de la investigación	54
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS EMPÍRICOS	56
4.1 Conformación de la muestra. Los profesores	56
4.2 Las categorías de análisis e instrumentos para la recogida de datos empíricos	59
4.3 Análisis de las entrevistas	61
4.3.1 La Formación docente para la enseñanza del curso	62
4.3.1.1 Hallazgos preliminares sobre la Formación docente para la enseñanza del curso	66
4.3.2 Percepciones docentes sobre la práctica del Taller de Música en contexto	66
4.3.2.1 Hallazgos preliminares de las percepciones docentes sobre la práctica del Taller en contexto	73
4.3.3 Estrategias de enseñanza	74
4.3.3.1 Hallazgos preliminares sobre las estrategias de enseñanza	85
4.3.4 Percepciones singulares sobre prácticas en el Taller de Música	88
4.3.5 La evaluación de los aprendizajes	91
4.3.5.1 Hallazgos preliminares sobre la evaluación de los aprendizajes	94
4.3.6 La valoración del taller en los contextos educativos actuales	95

4.3.6.1 Reflexiones de informante clave.....	96
4.4 Análisis de las observaciones de clases	96
4.4.1 Estrategias de enseñanza.....	97
4.4.2 La didáctica general.....	99
4.4.3 La didáctica de la música	100
4.4.4 Hallazgos preliminares del análisis de las observaciones de clases	107
5. CONCLUSIONES	108
6. BIBLIOGRAFÍA	115
7. ANEXOS	119
Anexo I Resolución del Consejo de Educación Secundaria.....	119
Anexo II Pautas de entrevistas a docentes de Educación Secundaria.....	121
Anexo III Información general. Datos del docente.....	123
Anexo IV Guía de observación de clase a docentes del Taller de Educación Musical.....	124
Anexo V Pauta de entrevista a informantes claves	126

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Modelos didácticos en la enseñanza de la música	25
Cuadro 2. Objetivos, fuentes y contactos institucionales	41
Cuadro 3. Cronogramas de tareas de campo.....	48
Cuadro 4 Matriz de datos de los profesores	57
Cuadro 5. Categorías de análisis e instrumentos.....	59

INDICE DE FIGURAS

Figura 1: P7. LD El docente guía	98
Figura 2: P10. LA “El taller banda”	101
Figura 3: P3. LC “El taller percusión: batería de Murga”	102
Figura 4: P5. LD “El taller coro”	103
Figura 5: P1. LB “El alumno músico”	104
Figura 6: P3. LC bancos libres (frente).....	105
Figura 7: P3. LC bancos libres (fondo).....	105
Figura 8: P3. LC Letra de murga.....	106

1. INTRODUCCIÓN

El título de la tesis se denomina “El Taller de Música en Ciclo Básico de Educación Secundaria. Estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula”. La asignatura de Educación Musical en tercer grado de Ciclo Básico de Educación Secundaria Plan 2006, se desarrolla mediante la modalidad de taller. El presente estudio busca conocer las percepciones de los docentes a cargo de la asignatura Taller de Música y sus prácticas de enseñanza. Este estudio se inscribe en la línea de investigación correspondiente a los procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje del Instituto de Educación ORT.

1.1 Fundamentación

El lugar y la importancia que se asigna a la enseñanza de la música en la escuela Primaria y Secundaria en occidente, constituyen aún un tema de debate. En tal sentido, una de las personalidades más innovadoras de la educación musical, el pedagogo canadiense Schafer (1975), expresa que no es fácil asegurar a la música un terreno en el contexto de los actuales sistemas de educación pública de numerosos países, especialmente en el Nivel Secundario: “aún en donde este lugar existe, es generalmente más grande en la escuela primaria, desvaneciéndose progresivamente a medida que el niño crece” (Schafer, 1975, p. 33).

Entre las diversas problemáticas de la enseñanza de la música en América Latina, cabe atender al uso de metodologías europeas en la educación formal preescolar y primaria, las cuales no consideran la riqueza de la música popular que contienen diversas regiones de América Latina, dando como resultado un empobrecimiento de la musicalidad potencial del niño (Aharonián, 2004). En el nivel secundario uruguayo, la acentuación de la dependencia cultural se manifiesta en la imposición de planes tradicionales, dado por el dominio europeo occidental. En tal aspecto, cabe considerar que la introducción de las músicas populares puede tener en la enseñanza musical el beneficio de “neutralizar en algo la sistemática alienación que respecto a lo propio impone el sistema” (Aharonián, 2004, p. 58).

En relación a lo expuesto, incumbe añadir lo expresado por el docente y músico uruguayo Jorge Risi, en el *El Municipio* (2013, Marzo, 3) quien considerando la falta de música en el proceso educativo uruguayo manifiesta: “En música no solo hay que mencionar la clásica, sino la murga, el folclore, todo tipo de manifestaciones nuestras. Y no solo poder escucharlas sino hacerlas”. Dentro de esta perspectiva, incumbe destacar la existencia de un arte escolar, el cual encuentra su expresión en la cualidad del hacer, en la creación de los jóvenes y en las elecciones didácticas de los profesores. En la introducción del libro “El Arte en la Enseñanza” Augustowsky (2012, p. 13) expresa “En la escuela hay arte, se hace, se siente, se enseña”.

Realizando una breve mirada histórica de la educación de la música uruguaya, atendiendo a los procesos de reconstrucción democrática y de sus instituciones, conviene señalar que desde 1985 en la educación Media de Uruguay, se produjeron revisiones y cambios de planes en la enseñanza, sustentados por los principios de gratuidad, laicidad e igualdad de oportunidades (Nakasone, 2012). En tal sentido en su estudio halla en la enseñanza de la música, signos de renovación y cambios dados por “la desestructuración de la visión de teoría única, la revalorización de lenguaje de las minorías, la contextualización de las metodologías de la enseñanza, entre otros aspectos” (Nakasone, 2012, p. 25).

Al abordar los cambios que producen modificaciones metodológicas, en el marco de la presente investigación, cobra especial interés la introducción de la modalidad didáctica del taller de música como labor escolar, la cual se viene promoviendo desde los planes 1986 y 1996 de tercer grado de Educación Secundaria, conformándose finalmente en el plan 2006. Los cambios curriculares que propone la asignatura “Educación Sonora y Musical” de tercer grado de Ciclo Básico, queda finalmente establecido en el plan 2006 con el nombre “Taller de Educación Sonora y Musical”. Así, el espacio del Taller de Música se circunscribe a una nueva modalidad didáctica, la cual se implementa desde hace ya una década en el subsistema de Educación Secundaria básica en Uruguay, conformada como parte de la currícula obligatoria.

En relación a la implementación de los bachilleratos artísticos del plan 2006 de Educación Secundaria en Uruguay, los programas de música de Ciclo Básico contribuyen en la formación del joven para el desarrollo de la comprensión y el reconocimiento de habilidades múltiples: “en la búsqueda y arribo a la creación musical, la alfabetización alcanzada en el Ciclo Básico, será fundamental e independiente de la opción de lenguajes y códigos trabajados” (Consejo de Educación Secundaria, Programa de Expresión Musical del Bachillerato de Arte y Expresión, Reformulación 2006).

Ahora bien ¿qué significa la denominación del “taller” en la asignatura música, para las prácticas educativas actuales? De acuerdo al programa vigente de música de tercer grado de enseñanza media, la denominación de taller adquiere dicha expresión en cuanto propicia actividades basadas en la experiencia, esto es, en el “aprender haciendo” (Consejo de Educación Secundaria, programa de tercer año, plan 2006). Si se indaga en términos didácticos, la noción de “aprender haciendo” a la que se hace mención en el programa de música actual de tercer grado, es posible observar que la misma encuentra uno de sus pilares filosóficos y pedagógicos en John Dewey (1997), quien señala

el hacer puede ser dirigido de modo de que pueda recoger en su propio contenido todo lo que sugiere el pensamiento y convertirse así en un conocimiento seguramente comprobado... la experiencia deja entonces de ser empírica y llega a ser experimental...

Pedagógicamente, este cambio denota un plan para los estudios y métodos de la instrucción... (Dewey, 1997, p. 234)

Atendiendo a revisiones que conforma el marco conceptual de la presente investigación, corresponde destacar también, que el “aprender a hacer” es mencionado como segundo pilar de la educación por la UNESCO (1993) señalando su valor en la educación a lo largo de la vida. En el caso concreto del programa de música, plan 2006, el significado del taller se asocia con el propósito de que los jóvenes incursionen “en diferentes músicas” a través de prácticas musicales y otras expresiones que la generan. Así, en las orientaciones pedagógicas del programa de tercer grado de música “cómo concebimos el taller” se puede leer: “Es un espacio pedagógico en el que la práctica musical (tocar, cantar, bailar, escuchar, moverse) debe estar presente todo el tiempo” (Consejo de Educación Secundaria, programa de tercer año, plan 2006). En tal sentido, dicho programa contiene la idea de que la música debe abordarse desde el hacer y no desde la teoría. Atañe considerar en relación al valor que toma el concepto del taller, utilizado como sinónimo de práctica musical, la cita de Jorge Risi (2003), quien expresa “Debemos recordar que llegamos a la música en forma práctica, cantando, ritmizando, enamorándonos de algún sonido o un instrumento (lo toquemos o no), a partir de la experiencia y no de la especulación” (2003, párr. 20).

Es posible observar, por otra parte, en base a la lectura del programa de tercer grado, que la música, concebida como medio expresivo y de comunicación, postula una dimensión de inclusión vinculada a actividades que propicien el desarrollo de la identidad cultural de los jóvenes uruguayos,: “Es un medio comunicacional y expresivo que favorece las actividades inclusoras... La música es “sí o sí” una actividad integradora, pilar de la identidad cultural...” (Consejo de Educación Secundaria, Programa de tercer grado, plan 2006).

En síntesis, el curso Taller de Música de tercer grado, diseñado como un espacio para hacer música en el aula, amerita que los docentes articulen estrategias de enseñanza centradas en la práctica musical, en pro del desarrollo de la expresión y la creatividad del joven. En tal aspecto el programa señala: “en los talleres se realizan actividades, con el objetivo que los alumnos tengan la aproximación a distintas técnicas y recursos con los que después podrán desarrollar su creatividad” (Consejo de Educación Secundaria, plan 2006). La modalidad del taller, atiende a un cambio profundo en el enfoque práctico de enseñanza en que se sitúa la asignatura música, implementada en el ámbito de la Educación Secundaria en Uruguay. Por otra parte la propuesta del taller de música, la cual “pretende hacer énfasis en las músicas originadas en los ámbitos populares y tradicionales del siglo XX, especialmente, ejemplos latinoamericanos y uruguayos” (Consejo de Educación Secundaria, plan 2006) apunta a democratizar los contenidos musicales promoviendo la identidad nacional.

De acuerdo a la bibliografía relevada, el tema cuenta con escasos antecedentes difundidos de indagación empírica. A nivel nacional si bien no existen coincidencias específicas con el problema u objeto de estudio, se han relevado en el campo referencias bibliográficas que aportan de manera sustancial a la investigación. Por otra parte, desde mi experiencia docente, habiendo trabajado en el campo de la práctica como educadora de la disciplina música en Educación Secundaria, en otros niveles y planes del subsistema entre los cuales se distribuye el currículo música, me surgen inquietudes en cuanto al modo en que es posible abordar la enseñanza de la música en la modalidad del taller.

Hoy, a casi diez años de la implementación de dicho espacio curricular en la educación media uruguaya, se evidencia la necesidad de producir conocimiento empírico desde lo específico de esta disciplina, la música, y sobre una modalidad de enseñanza en particular: el taller. Se trata de producir conocimiento acerca de las prácticas educativas actuales, centradas en la percepción y la enseñanza de los docentes y contextualizadas en cuatro liceos públicos de la Ciudad de Montevideo.

1.2 Objetivos

Teniendo en cuenta el objeto de estudio y los enunciados interrogativos que se realizan a dicho objeto; esta investigación de corte cualitativo se propone conocer las percepciones que tienen los docentes sobre el Taller de Música entendido como espacio curricular, y centrar la atención en las estrategias didácticas que dichos profesores desarrollan en las aulas. De acuerdo a lo expuesto, se construyen las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el espacio curricular del Taller de Música de tercer grado de Educación Secundaria?

¿Qué estrategias de enseñanza usan y diseñan los docentes en el espacio del Taller de Música, en los diversos contextos educativos públicos para abordar los contenidos considerando la modalidad del taller? ¿Cómo se adecuan sus estrategias didácticas a los contextos educativos actuales?

¿Cómo evalúan el aprendizaje de los estudiantes en el marco del Taller?

¿Cómo se vinculan las percepciones que los docentes tienen sobre el Taller de Música con sus prácticas en las aulas?

OBJETIVO GENERAL:

Conocer las percepciones de los docentes sobre el espacio curricular del Taller de Música de tercer grado y sus estrategias de enseñanza utilizadas en diversos contextos educativos públicos de Educación Secundaria.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Indagar sobre las percepciones de los docentes acerca del espacio curricular del Taller de Música de cuatro liceos públicos.
2. Identificar y describir las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en el Taller de Música de cuatro liceos públicos.
3. Detectar estrategias de evaluación usadas en el Taller de Música.

Estructura de la Tesis

La tesis está estructurada en siete capítulos. El capítulo 1 corresponde a la Introducción, en la cual se presenta el título de la tesis, los objetivos y su alcance. El capítulo 2 Marco teórico, abarca una revisión genérica de los conceptos y teoría, partiendo de un lineamiento histórico que atiende a la sociogénesis de la enseñanza de la música en occidente, para arribar a los problemas que comprenden las prácticas educativas actuales.

El capítulo 3 Metodología, señala los diferentes caminos que se recorrió en la elaboración de la tesis, detallando el acceso al escenario, las técnicas empleadas y su fundamentación, así como las implicaciones en la cual me veo expuesta como investigadora.

El capítulo 4 Análisis de los datos empíricos, comprende los resultados del trabajo de campo, considerando las categorías de análisis y temas emergentes.

Las conclusiones de la investigación, expone las consideraciones y reflexiones finales que dan cuenta de los hallazgos obtenidos.

En el capítulo Bibliografía se hace referencia a la bibliografía citada.

Un último apartado lo conforman los anexos documentales que incluyen:

- Resolución del Consejo de Educación Secundaria para acceder a trabajo de campo
- Pautas de entrevista a docentes del Taller de Música de Educación Secundaria
- Información general. Datos del docente
- Guía de observación de clases a docentes del Taller de Música de Educación Secundaria
- Pauta de entrevista a experta en el subsistema de Educación Secundaria

2. MARCO TEÓRICO

En el diseño metodológico orientado desde un enfoque cualitativo, la teoría constituye un marco de referencia para la investigación. A continuación se presentan los cuerpos teóricos que conforman el encuadre del presente estudio.

2.1 Antecedentes de investigación

Entre la literatura que se relevó, cabe distinguir aquella que conformó antecedentes similares a los problemas vinculados con el problema de la presente investigación y aquella que abordó los ejes teórico- conceptuales que guiaron a la misma. En los estudios relativos a antecedentes empíricos se hizo una revisión de literatura a nivel internacional y nacional. A nivel internacional se destacaron conferencias expuestas por De Gainza (2000; 2003) en revistas de divulgación científica, la tesis doctoral de Ana Lucía Frega (1994), los estudios de María Cecilia Jorquera (2004; 2010), la investigación de María de los Ángeles Oriol (2009) y la tesis doctoral de Gabriel Pliego (2012), los cuales contribuyeron de gran manera como aportes previos a la realización del trabajo de campo. A nivel nacional la investigación de Edith Nakasone (2012) permitió abordar una lectura que guió hacia los problemas principales en que se encuentra la Educación Musical en la actualidad y en el contexto educativo uruguayo. La lectura de los autores Aharonián (2004), Risi (2003) y Simaldoni (2013) hicieron posible completar dicha visión, enmarcada en la realidad de la enseñanza musical latinoamericana y uruguaya.

Los hallazgos relevados en relación a los antecedentes de los estudios empíricos se hallan comprendidos entre los años 1994 y 2013. Los mismos al ser relacionados y comparados pusieron al descubierto un problema central que orientó a la investigación en cuanto a prácticas tradicionales y verbalistas de la enseñanza de la música propiciadas por el racionalismo del siglo XIX, de las cuales aún se conservan vestigios; así como cambios hacia estrategias de enseñanza, que en principio consideran la singularidad de cada individuo como sujeto de aprendizaje.

Cabe señalar que para la elaboración de los antecedentes teórico conceptuales, en lo referente a los métodos y estrategias de enseñanza referentes a la didáctica general y la didáctica de la música, se realizó la revisión bibliográfica de los siguientes autores: Augustowsky (2008; 2012), Davini (2008), Litwin (2008), Paynter (1972), Schafer (1975), Zaragoza (2009). Los autores Del Pozo (2010) y Swanwick (2000) en el ámbito de la educación musical. Atendiendo a la concepción del taller en el sentido genérico del término, se partió de Sennet (2009). El programa actual "Reformulación 2006" de tercer grado de Música se utilizó

para delimitar el concepto de taller, permitiendo vincular los contenidos, propósitos y referencias bibliográficas que orienta al curso.

2.2 La Didáctica general y las Didácticas específicas

Considerando la didáctica como disciplina que estudia la enseñanza, es preciso señalar que las didácticas específicas de las disciplinas, son producciones de los especialistas en los diferentes campos del saber, que no provienen directamente de la didáctica general. Si bien las didácticas específicas trabajan en un tipo de situación determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general. En tal sentido cabe destacar que la coordinación de ambas didácticas, general y específicas, amerita un esfuerzo mayor teórico y práctico, el cual si bien responde a buenos motivos, encuentra también sus grandes dificultades para la creación de los constructos teóricos (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007). De tal forma se expresa la posibilidad de “legitimar teorías de la didáctica general mediante la sistematización de investigaciones que se hacen en didácticas específicas” (Camilloni et al., 2007, p. 28).

Siguiendo el eje que atañe a los contenidos específicos de las didácticas, cabe considerar que la didáctica general distingue dos conocimientos que incumben a todas las disciplinas específicas. Los mismos obedecen por un lado a “los contenidos algorítmicos, de carácter analítico, válido y validado, verdadero por definición y general para cualquier espacio y personas” (Davini, 2008, p. 66) y por otro atiende a los contenidos ideosincráticos, los cuales suponen “el ejercicio ante la incertidumbre, la imaginación, la intuición, así como la comprensión de la diversidad y las reflexiones éticas o valorativas” (Davini, 2008, p. 67).

Destaca señalar en el marco de la presente tesis y para los intereses de la investigación, que los resultados del empleo de algunas estrategias de enseñanza como la resolución de problemas, el método de casos y el método de proyectos, son estrategias citadas por Camilloni et al. (2007) como susceptibles de ser legitimadas con los recaudos correspondientes para un campo específico como la música. En tal sentido se señala “la didáctica general no puede reemplazar a las didácticas específicas ni éstas a aquella. Constituyen una familia disciplinaria con una fuerte impronta de rasgos comunes” (Camilloni et al., 2007, p. 37).

Atendiendo a las líneas expuestas, como apoyo a la investigación de la enseñanza musical en el subsistema de Educación Secundaria uruguaya, son considerados e integrados con la cautela que merece, los métodos generales referentes a la enseñanza de la didáctica general. En este sentido, la investigación buscó no “reducir la enseñanza a la mirada exclusiva de la transmisión de disciplinas o contenidos particulares [lo cual implicaría] el riesgo de abandonar la perspectiva integral y en las distintas dimensiones, en especial, desde las intenciones educativas más relevantes” (Davini, 2008, p. 65). De tal forma, se parte de una perspectiva

integradora y compleja de la educación musical, considerando que las enseñanzas intrínsecamente "intelectuales" desarrollan también habilidades técnicas y las que son privativamente "artísticas" desarrollan habilidades de razonamiento.

En el marco de esta tesis, los profesores deberán contar con marcos amplios de enseñanza a modo de unir los saberes de los lineamientos específicos evidenciables en el saber que compete a cada disciplina (MorIn, 2000). Sobre las ideas expresadas, corresponde dar cita a Nakasone (2012, p. 125):

Durante el siglo XX, el campo de la Didáctica de la música permaneció casi cerrado a otras áreas del conocimiento, pero hoy se perciben impulsos que parecen ir y venir en todas las direcciones acompañando las corrientes de pensamiento de la Didáctica general.

2.3 Los métodos y las estrategias de enseñanza en la Didáctica general

Según Davini (2008) los métodos manifiestan un criterio general de actuación, que puede analizarse con independencia de contextos y actores determinados, el cual sigue intenciones educativas, facilitando determinados procesos de aprendizaje. La autora presenta una variedad de propuestas metodológicas para la enseñanza, las cuales son posibles agruparlas considerando las intenciones educativas del docente, destacando así el rol del profesor como articulador activo de la enseñanza. Clasifica a las mismas en métodos para la asimilación de conocimiento y el desarrollo cognitivo, métodos para la acción práctica en distintos contextos y métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas. Los primeros presentan tres grupos de métodos: la familia de los métodos inductivos, la familia de los métodos de instrucción y la familia de los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual.

A grandes rasgos, los métodos señalados abarcan las dos concepciones generales de la didáctica general en lo que atiende a la instrucción y la guía del aprendizaje (Davini, 2008). La primera orientación se centra en la coordinación de quien enseña, mientras que la segunda adquiere un enfoque *paidocentrista* (Swanwick, 2000), en cuanto si bien las actividades están orientadas por el profesor, éstas tienden a centrarse en los alumnos como sujetos de aprendizaje. Sobre el segundo enfoque se orientan los métodos para la acción práctica en distintos contextos, usados para que los estudiantes desarrollen capacidades para la acción en contextos sociales distintos al académico. Corresponde mencionar entre éstos; el método de estudio de casos, el método de solución de problemas, el método de construcción de problemas y el método de proyectos (Camilloni et al., 2007; Davini, 2008). En esta línea, es posible identificar y vincular el último método con el diseño de investigación- acción que utiliza

Oriol (2009) en su estudio cualitativo, en donde aborda una práctica controlada y guiada sobre la cual orienta a los alumnos a elaborar una composición musical.

Atendiendo a la familia de métodos para el desarrollo y las habilidades operativas (Davini, 2008), es posible vincular a los mismos con el desarrollo de los lineamientos didácticos sustentados en los objetivos del programa del curso de tercer grado de Educación Musical, plan 2006, los cuales se construyen desde las actividades que orienta la modalidad del taller. Entre éstos cabe señalar: el desarrollo de la destreza rítmica y motriz; las habilidades expresivas que involucran destrezas orales y de producción escrita y gráfica; el trabajo en equipo que supone el desarrollo de la habilidad para actuar operativamente en situaciones determinadas.

Resulta relevante señalar que tales habilidades no se restringen al ámbito del aprendizaje motriz, sino que incluyen diferentes niveles del conocimiento. En el marco de estas ideas, si bien muchas de las destrezas necesarias para la acción se aprenden en la vida cotidiana, por ejercitación espontánea, otras habilidades necesitan para ser aprendidas de la enseñanza metódica, e incluso de la creatividad que posea cada individuo (Davini, 2008).

Merece por otra parte señalar y no desatender el rol del profesor como creador en los enfoques tradicionales de la enseñanza. De tal manera el método inductivo básico a que hace mención Davini (2008) está diseñado para que los aprendizajes formen conceptos, sea a través de la observación y el manejo directo de los materiales, en lo que concierne a procesos empíricos o de informaciones secundarias. En este diseño metodológico, la indagación continua del docente resulta un factor clave y fundamental para el desarrollo de los procesos de aprendizajes de los estudiantes. Para Litwin (2008) las preguntas deben guiar, en tal sentido, las actividades de los alumnos aprovechando los errores producidos por éstos, a modo de reorientarlos a partir de la elaboración de nuevas preguntas. Al respecto Litwin (2008, p. 81) expresa “valoramos las preguntas que orientan y ayudan a pensar y, en ese sentido, podemos reconocer tres tipos diferentes, al igual que los momentos de la clase: preguntas referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico”.

En virtud del papel activo que desempeña el profesor al diseñar sus prácticas (Augustowsky, 2008; Davini, 2008; Litwin, 2008; Zaragoza, 2009), es necesario atender que las estrategias de enseñanza, si bien guardan una estrecha relación con los métodos, la línea que la distingue de los mismos parte precisamente del diseño particular de su acción. En tal aspecto, las estrategias son contextualizadas de acuerdo a cada caso y situación particular. El concepto de estrategias es abordado por Zaragoza (2009) a través de una metáfora musical: “las estrategias de enseñanza son, para la metodología didáctica, lo que las habilidades interpretativas son para la partitura musical” (Zaragoza, 2009, p. 263).

Si bien un método puede ser utilizado en forma determinada o combinado con otros, de acuerdo a las necesidades educativas; las estrategias forman parte de la inventiva de cada docente (Davini, 2008). En la diversidad de estrategias de enseñanza, atendiendo entre otras variables, a la creatividad que tenga el docente, es posible hacer uso de la transversalidad o interacción de los lenguajes expresivos. Así, por ejemplo, el traducir impresiones de imágenes a palabras o musicalizar una imagen, abren un camino a la comprensión de la imagen (Augustowsky, 2008).

Litwin (2008, p. 27) sostiene “Por qué y cómo elegimos una estrategia, un modo de explicación, un tipo de respuesta, una metáfora o construimos un caso sigue siendo una interrogante potente a la hora de analizar las prácticas espontáneas de los docentes”. En líneas posteriores, en alusión a las estrategias señala que las mismas “... no son intercambiables. En cada caso los docentes optan por las que, según entienden, serán las más adecuadas para generar o favorecer el proceso que pretenden que sus alumnos desarrollen” (Litwin, 2008, p. 65). En referencia a la enseñanza en talleres y la integración como estrategia, la autora puntualiza

... más de una vez la estrategia de trabajo grupal, como la constituida por la enseñanza en talleres, se justifica porque promueve actividades ‘de integración’, pensando que la sola mención de la estrategia o el formato de la clase la favorecen sin distinguir las actividades requeridas para lograrlo. (Litwin, 2008, p. 70)

Desde esta perspectiva, las estrategias resaltan el rol de los profesores como agentes activos, quienes las pondrán en acción considerando las peculiaridades de sus alumnos y el contexto socio-cultural, así como el centro educativo en donde impartan sus enseñanzas (Davini, 2008).

2.4 La enseñanza de la música: métodos, modelos y perspectivas

Para situarse en los enfoques de la enseñanza musical actual, resulta necesario realizar un lineamiento de los principales métodos musicales utilizados en la cultura occidental. Las conferencias de Violeta Hemsy De Gainza (2000; 2003) brindan un panorama general de los métodos que recorrió la enseñanza musical en Latinoamérica. Por otra parte, Ana Lucía Frega (1994) en su tesis doctoral, realiza una investigación descriptiva y comparada de tales métodos creados por dichos músicos y educadores y aclara que los mismos pertenecen “por nacimiento y por formación, a momentos distintos de la historia de la música. Esto significa posibles diferencias en el lenguaje musical propiamente dicho, en los enfoques estéticos e inclusive, en las fuentes sonoras utilizadas” (Frega, 1994, p. 39). Los estudios de Jorquera (2004; 2010) permiten ampliar el margen de interpretación didáctica para la contextualización de los mismos.

Cabe primeramente precisar que un enfoque metodológico remite a una creación propia, donde actividades y materiales se presentan secuenciados, con el objeto de ofrecer a docentes y alumnos un cuadro sistemático de cierta problemática específica (De Gainza, 2003). El método parte “de una de serie de ejercicios ordenados a partir del criterio de que el aprendizaje se debe realizar desde lo simple hacia lo complejo” (Jorquera, 2004, p. 5). Considerando las ideas expuestas, cada método musical se encuentra identificado en un período cuyas características muestran el propósito de cada músico en la enseñanza musical. Siguiendo esta orientación, en lo que refiere a la naturaleza de los métodos musicales, para Frega (1994, p. 40) “Las circunstancias y los respectivos entornos humanos han sido las razones habituales de una estructuración funcional y un progresivo esclerosamiento fundamentado en la necesidad de mantenerse fieles y leales a los principios iniciales”. No se parte, por tanto, de una formación consecuente como pedagogos musicales, en cuanto ninguno de estos músicos tuvo la intención de formular un método orgánico para la enseñanza de la música en las escuelas de Primaria o a nivel de Secundaria. Atiende señalar, en este sentido, la falta de fundamentación pedagógica y psico- educativa explícita en la elaboración de los métodos a exponer (Frega, 1994).

Entre los antecedentes históricos, corresponde remitirse en primer lugar a al racionalismo del siglo XIX, el cual prioriza el objeto del conocimiento. De tal modo, en las primeras décadas del Siglo XX surge una revolución educativa que reacciona frente a este movimiento, anteponiendo las necesidades primarias del alumno frente al objeto de estudio (De Gainza, 2003; Jorquera, 2004). Este movimiento pedagógico que se gestó en diferentes países de Europa se llamó Escuela Activa. Aunque las escuelas activas se difunden prontamente en Europa y Norteamérica, tales corrientes pedagógicas renovadoras han de hacerse esperar para que influyeran en la educación musical (De Gainza, 2003).

Entre los pioneros de los métodos musicales corresponde destacar a Dalcroze, Orff y Kodaly (Jorquera, 2004), los cuales abordan respectivamente el movimiento corporal, instrumental y vocal en la enseñanza de la música. Durante las décadas del 40 y del 50 se halla el período que se denomina “de los métodos activos” (De Gainza, 2003). En él se descubren los métodos de educación musical que recobran más relevancia dentro de la cultura occidental. En este sentido, el alemán y suizo Émile Dalcroze (1865-1950) es el primer pedagogo en introducir el movimiento corporal en la enseñanza musical. Por otra parte se destaca del mismo el francés Maurice Martenot (1898-1980) y Edgar Willems (1890-1978), de origen belga, si bien enseñó y publicó en Suiza. Respecto a estos dos últimos pedagogos mencionados, Frega (1994, p. 43) señala que “el material que han creado para uso de los niños es tradicional en factura y en contenido, neta proyección del solfeo francés”. Encuentra por otra parte que los mismos pueden ser aproximados por sus intereses en la exploración sonora. En similar dirección, atendiendo al enfoque didáctico de ambos pedagogos, De Gainza (2003) destaca la

contribución de éstos en el desarrollo sistemático de la identificación auditiva de los elementos del lenguaje musical.

El tercer período se ubica en las décadas del 50 al 70 y se denomina “De los métodos instrumentales”. Como principales referentes se encuentran el ya citado alemán Carl Orff, (1895-1982); Zoltan Kodaly, (Hungria, 1882- 1977) y Shinichi Suzuki (Japón, 1898- 1998). El método Orff, se incluye en este período a causa del lugar prioritario que el compositor concede a la formación de conjuntos instrumentales (De Gainza, 2003). Orff desarrolla la musicalidad de los alumnos a través de los conjuntos de percusión, atendiendo al concepto de música elemental, en cuanto rescata su asociación con la danza y la palabra. Soslaya, pues, la problemática de la alfabetización musical enfatizando los juegos corporales y lingüísticos así como la oralidad musical (De Gainza, 2003; Jorquera, 2004). Como complemento a lo expuesto, para Jorquera (2004) el concepto “orffiano” encuentra uno de sus éxitos en el significado que se desprende del concepto de célula rítmica, el cual atiende a percibir el ritmo no como impulsos aislados, sino como grupos de sonidos provistos de sentido. Cabe subrayar la importancia de éste método en lo que concierne a su vigencia, siendo utilizado actualmente en Salzburgo (sede del Instituto Orff de formación pedagógica), en los Estados Unidos de Norteamérica, en España y en Chile (De Gainza, 2003).

En este período se trabaja también con la pedagogía vocal de Kodaly, la cual atiende a desarrollar la musicalidad de los alumnos a través del canto y los coros, creando sus solfeos a una y dos voces para la educación vocal (De Gainza, 2003). Es posible observar la importancia que le otorga este método a la lectoescritura tradicional para el logro de sus objetivos. En esta dirección, considerando los lineamientos pedagógicos de Kodaly “El ideal esencial que pretende poner en práctica consiste en la convicción de que es el canto coral la herramienta más inmediata para el aprendizaje musical que tiene como objetivo, (...) lograr la alfabetización musical” (Jorquera, 2004, p. 35). Esta pedagogía rescata el valor que la música tradicional tiene para la construcción del mundo sonoro interno de los sujetos que integran una comunidad cultural, dando lugar a un movimiento de revalorización del folklore en el ámbito educativo de Argentina, en el cual se conocen y practican los métodos Orff y Kodaly (De Gainza, 2003). En lo que atañe a la naturaleza pedagógica de éste último método, cabe señalar que para Jorquera (2004), el interés por la investigación etnomusical de Kodaly, constituye la clave que permite comprender su concepto de educación musical.

Sobre los métodos presentados, corresponde detenerse en la actitud crítica que se detecta por parte de docentes del entorno educativo uruguayo, en lo que hace a su aplicación en la enseñanza de la música en Latinoamérica. En este sentido, diversos estudios (Aharonián, 2004; Nakasone, 2012) evidencian que la práctica de los métodos expuestos no responden a la idea del desarrollo musical creativo del niño expresado por Jorquera (2004), sino que la aplicación de los mismos, atendían en su momento a retraer el desarrollo musical o la

creatividad del niño. Cabe precisar sobre el asunto, las ideas expresadas por Aharonián (2004) sobre la enseñanza de la música:

los países latinoamericanos que se enorgullecían de tener el más alto nivel educacional (...) se vieron invadidos por una erupción de coros de masas, que a menudo copiaban modelos fascistoides (...), y por así llamadas 'bandas rítmicas' de gran pobreza rítmica... (Aharonián, 2004, p. 58)

En contraposición al desarrollo de los métodos activos, Aharonián (2004), señala la experiencia artística de una película que se estaba gestando en Brasil hacia 1980, la cual resalta las riquezas de las músicas populares brasileras, anteponiéndolas "a la pobreza de la enseñanza oficial de estilo Orff en las escuelas primarias de esos mismos barrios marginales" (Aharonián, 2004, p. 59). De tales ideas cabe interpretar una percepción negativa en cuanto a vivencias irreflexivas, de carácter automático y tácito que suscitaban estas prácticas. En línea con lo expuesto, Nakasone (2012, p. 126) en su investigación da cita de un testimonio, quien expresa que por la década del sesenta "los niños aprendían rápidamente a tocar instrumentos en forma grupal. Todos hacían lo mismo y al mismo tiempo casi mecánicamente, no permitiendo el desarrollo de la improvisación o de la imaginación".

Siguiendo el eje de la exposición y volviendo la mirada a los métodos descritos, para Frega (1994), detenerse y comparar es tarea indispensable para delimitar el propósito de la enseñanza musical de cada pedagogo, el cual orienta los aportes a las prácticas de la enseñanza musical. En esta dirección, De Gainza (2003) compara a los métodos activos con los métodos instrumentales atendiendo a las intenciones metodológicas de ambos. Los métodos activos, encuentran su máxima expresión en el sujeto del conocimiento movilizándolo al educando de diversas maneras. En el pensamiento pedagógico de Orff, resulta sustancial la participación del niño a través de actividades grupales instrumentales. Para Dalcroze la formación auditiva adquiere sus resultados por medio del movimiento corporal. Todos ellos estuvieron centrados en influir en el desarrollo psicofísico del niño (De Gainza, 2003; Frega, 1994; Jorquera, 2004). En virtud de las ideas expuestas, cabe señalar la contribución de la teoría de la educación musical centrada en el niño, la cual promueve la singularidad y la creatividad del niño y conduce al docente a "mirar y escuchar más cuidadosamente lo que éstos hacen" (Swanwick, 2000, p. 19). Durante el período "De los métodos instrumentales" la preocupación metodológica centrará su atención en el objeto del conocimiento, es decir, en la música misma. Con referencia a Suzuki, De Gainza (2003) señala que no fue un creador musical sino un creador metodológico, autor de un método psicológicamente basado para la enseñanza temprana del violín. Su propuesta pedagógica expandida en todo el mundo occidental aún continúa vigente. Destaca señalar al respecto, que en la revisión de antecedentes para el marco teórico, se pudo constatar que en la tesis de doctorado de Pliego (2012), se aborda la reflexión hacia el método Suzuki como sistema pedagógico que encuentra su sustento en la filosofía praxial de la Educación Musical.

Retomando la línea histórica de los métodos musicales, en la década del sesenta se traducen y publican en la ciudad de Buenos Aires los métodos primordiales de educación musical. El campo musical experimenta aquí una lenta transición hacia una diversidad de tendencias, que encuentran su explicación en los procesos de cambio que empiezan a sucederse e influir en la sociedad moderna. Si bien Chile integra durante este período las vanguardias pedagógicas en Sudamérica, Argentina llega a influenciar en los primeros desarrollos que sobre estos temas tenían lugar en la Península Ibérica (De Gainza, 2003).

En concordancia con los procesos de cambios suscitados en la región, los datos relevados dan cuenta que en esta época en Uruguay se da un movimiento que se denomina Canto Popular, término creado por el cantautor José Carbajal y al cual se debe depositar su atención, puesto que no solo es designado para diferenciarlo de la música folklórica de Argentina en su momento (Nakasone, 2012), sino porque el mismo conforma actualmente uno de los géneros de mayor popularidad y alcance en la cultura musical uruguaya (Aharonián, 2004).

Retomando la reseña histórica de los métodos, De Gainza (2003) señala un cuarto período situado en las décadas del 70 y los 80, el cual denomina "De los métodos creativos". Si bien en este método el docente comparte el ejercicio de la creatividad con sus alumnos, no da lugar aún a que los estudiantes desarrollen la creación a través de producciones musicales propias.

Sintetizando sobre el marco de los pedagogos y métodos expuestos, Frega (1994, p. 44) expresa "... ninguno de estos métodos, en el aspecto estético de cada una de las posturas, satisface el todo del proyecto educativo musical contemporáneo". En línea con la visión de Frega (1994), para De Gainza (2003) el aporte sustancial a la educación musical va a provenir de la designada "generación de los compositores", destacándose de la misma el inglés John Paynter (1931-2010) y el canadiense Robert Murray Schafer (nacido en 1933).

Sobre las bases de los pedagogos presentados, corresponde ilustrar la concepción didáctica y vanguardista de Paynter (1972):

Podemos intentar crear en nuestras clases una atmósfera de taller donde los proyectos de exploración musical conduzcan, más o menos por su propio impulso, de un programa de horarios al otro. Se pueden estructurar proyectos que abarquen diferentes materias e involucren a cierto número de docentes trabajando en equipo junto con sus alumnos. Hasta podemos llegar a pensar en nuevas organizaciones de los horarios. (Paynter, 1972, p.10)

De acuerdo a Frega (1994) los métodos hasta entonces orientaban el lenguaje musical tradicional, renovando los procedimientos didácticos, pero es en esta etapa que los métodos se hallan dirigidos hacia el aprendizaje del ser individual y el manejo del lenguaje musical

contemporáneo. Si bien no desestiman los enfoques tradicionales, priorizan la expresividad del alumno estimulando su hacer creativo. Corresponde destacar, según Frega (1994), que esta postura de la enseñanza se encuentra en línea con el enfoque de la educación general contemporánea, sustentada en posiciones como las de Gardner.

Como testimonio del período señalado, los comentarios De Gainza (2003) dejan un indicio de los cambios en la educación musical que se dan en el continente latinoamericano, en donde Uruguay es mencionado como promotor de un proyecto a través de la figura de Aharonián, quien organiza un evento que reúne a los compositores, con los pedagogos e intérpretes. Este evento se realiza en Buenos Aires, en el año 1971, a través de la Sociedad Argentina de Educación Musical (SADEM). En línea con los sucesos planteados y vinculado a éste aspecto, Aharonián (2004), señala que en este período se da un movimiento de renovación que se verá suspendido por “un período de oscurantismo” que durará más de una década. Concierno señalar sobre los sucesos expuestos, que en el año 1996 tiene lugar la apertura de FLADEM, esto es Foro Latinoamericano de Educación Musical, el cual da lugar a un reencuentro de educadores musicales que se mantiene en actualmente. Entre los principios de esta organización cabe expresar la concepción de la música desde el hacer: “al comienzo debe estar la música y al final debe estar la música. Lo demás viene en el medio. No es ni punto de partida ni punto de llegada” (Aharonián, 2004, p. 42).

Durante las últimas décadas del siglo XX, De Gainza (2003) identifica un quinto período denominado “De integración”, en alusión al conjunto de innovaciones proporcionadas por la tecnología musical y educativa, los movimientos alternativos en el arte, así como los nuevos enfoques corporales. Se diversifica en tal aspecto el panorama cultural y educativo, el cual se hace extensible a la educación musical. A esta diversidad de opciones denomina “modelos” para diferenciarlas de los “métodos” que influyeron los sucesos pedagógicos musicales durante el siglo XX. El concepto de modelo pedagógico es amplio en cuanto obedece a la idea de producción colectiva, siendo susceptible de ser combinado con otros. Atendiendo a la variedad de modelos, para De Gainza (2003) es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular, considerados por la autora como modelos espontáneos. La denominación de modelos abarca un conjunto de prácticas varias. De tal forma De Gainza (2003, párr.7) señala “Muchos docentes eligen el modelo ecológico de Murray Schafer, en vez de proponer secuencias para el aprendizaje de la tonalidad o los modos”. Ana Lucía Frega (1994) resume en el siguiente párrafo de su tesis doctoral, el fin de la enseñanza musical de los pedagogos que sustentan la historia de los métodos musicales:

Desde Jaques-Dalcroze hasta J. Paynter inclusive (...) la inquietud originaria fue la de poner la música y su cultivo “en acción” al alcance de los niños y jóvenes, componiendo, cantando, ejecutando instrumentos, bailando, apreciando, todo en un entorno sonoro y

vital. Es decir, pospusieron la abstracción y la formación teórica y la enfocaron como consecuencia del más variado “hacer” musical. (Frega, 1994, p. 41)

2.4.1 Modelos didácticos de la enseñanza de la música

A partir del análisis de modelos tomados de la didáctica general y de su relación con una revisión descriptiva y analítica del magisterio escolar de la enseñanza de la música española, Jorquera (2010) señala tres modelos didácticos en la educación musical. Dichos modelos son incluidos en el presente estudio, en cuanto son plausibles relacionarlos con los métodos musicales de los pedagogos expuestos y las nuevas prácticas vinculadas a la enseñanza de la música (véase cuadro 1).

Cuadro 1 Modelos didácticos en la enseñanza de la música

Modelo	Origen	Fundamentos	Pedagogos	Objetivos	Rol prof.	Rol estudiante	Didáctica general	Didáctica de la música	Curriculum	Evaluación
Tradicional	Racionalismo S. XIX	Objeto de conocimiento	Teoría de la música	Técnicos expresivos	Instruir al alumno individual o grupalmente	Imitación musical	Habilidades operativas técnicas	Lectoescritura tradicional	Obras musicales Piezas facilitadas	Resultados
Lúdico	Segunda mitad del S. XX	Sujeto de conocimiento	Clásicos: Dalcroz e Orff, Willems .	Expresivos técnicos	Orientar actividades grupales	Participación Acción primordial del juego.	Habilidades operativas expresivas	Actividades y materiales secuenciados	Selección parcial de contenidos	Resultados y algunos procesos
Complejo	Últimas décadas S. XX	Enfoque sistémico	John Paynter Murray Schafer Integración de modelos musicales	Comprender la realidad	Guía y orientador	Investigar creativamente	Diversidad de estrategias	Modelos (experimentales lúdicos espontáneos, tecnológicos) Grafías no trad.	Reconstruir el conocimiento musical social cultural en el aula	Procesos de los aprendizajes

Fuente: elaboración propia en base a los conceptos de modelos didácticos de Jorquera (2004; 2010), comparando e integrando los métodos de la Didáctica de la Música (De Gainza, 2000; 2003; Frega, 1994; Paynter, 1972; Swanwick, 2000) y estrategias de la Didáctica general (Augustowsky, 2008; Davini, 2008; Litwin, 2008).

Los modelos didácticos son definidos por Jorquera como “herramientas para analizar el quehacer docente, que representan la realidad o algún aspecto concreto de ella, como es el caso de los modelos de enseñanza o de aprendizaje” (Jorquera, 2010, p. 53). Un aspecto importante que se desprende del concepto de los modelos didácticos, entendidos como productos de actividad científica, es su carácter provisorio, lo que da lugar a su evaluación constante. Entre los amplios modelos didácticos de la educación musical Jorquera (2010) distingue uno de origen positivista que denomina tradicional, otro situado en el ámbito fenomenológico que alude a la concepción comunicativa lúdica y la situación compleja ubicada en el ámbito crítico (véase cuadro 1).

El modelo tradicional (véase cuadro 1, fila 1) tiene su origen en el racionalismo del siglo XIX (De Gainza, 2000; 2003) en donde el objeto de conocimiento lo constituye la música centrada en la teoría a través del dominio de la lectoescritura. Este modelo encuentra su desarrollo y perfeccionamiento en el desarrollo técnico- instrumental. El valor de los logros de los aprendices reside en el virtuosismo técnico musical, característico de una época y contexto determinado, el cual buscaba su aspiración mayor en el máximo control del cuerpo. El modelo distingue dos variantes: la concepción académica y la práctica (Jorquera, 2010). La primera funda sus bases en los conservatorios musicales y se trata de una enseñanza individual. La segunda variante responde a un modelo práctico en el cual la música, desligada de todo contexto, se centra en un disfrute acrítico. En este caso se trata de enseñanzas grupales cuyos espacios lo constituyen escuelas de música.

En ambas variantes, tomando los grandes lineamientos de la didáctica general en lo que hace al rol del docente y la distribución del conocimiento (Davini, 2008), se interpreta que la enseñanza está orientada en la instrucción de quien enseña. Ambas importan a los fines de la presente investigación, contextualizado en las aulas de Secundaria, puesto que las mismas pueden obedecer a la formación que hayan tenido los profesores de música que imparten sus clases en el Taller de tercer grado, configurando de alguna manera sus percepciones. En esta dirección resulta válido señalar la impronta academicista que presenta la educación musical formal uruguaya sustentada en modelos musicales provenientes de la música “cultura” occidental (Aharonián, 2004). En tal sentido cabe interpretar el desarrollo de la lectoescritura tradicional.

De acuerdo a lo expuesto, es posible señalar que en las dos variantes- en lo que respecta a la enseñanza musical, sea ésta individual o colectiva-, la imitación está dada como una modalidad de aprendizaje sobre la cual los estudiantes aprenden repitiendo los modelos propuestos por el docente: “Practicar equivale a aprender, es decir que el carácter mecánico del estudio individual es evidente” (Jorquera, 2010, p. 63). Destaca señalar, que esta práctica es posible vincularla con los métodos para el desarrollo de las habilidades operativas (Davini, 2008), contemplada en este sentido, como una enseñanza mecánica y sustentada en el logro del

desarrollo de la destreza vocal o instrumental del alumno. La habilidad técnica asume en este modelo un fuerte protagonismo, quedando relegado el desarrollo expresivo del niño o joven.

Importante resulta subrayar que la comprensión del conocimiento como uno de sus objetivos, en relación con los conservatorios musicales, cobra más distancia en los repertorios escolares, en donde si bien se tratan piezas distinguidas de la cultura occidental, no obstante, se les realizan arreglos musicales facilitados a modo de que sean accesibles para los alumnos (Jorquera, 2010).

Considerando los aspectos planteados sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en la variante académica como práctica del modelo tradicional, la evaluación es abordada a través de un examen para constatar los resultados. Es decir que se deben verificar, en la exposición mecánica instrumental del aprendiz, que el alumno sea capaz de reproducir, improvisar o componer las obras o piezas musicales que obedecen a una transmisión cultural descontextualizada (Jorquera, 2010). De acuerdo a lo expresado, el modelo tradicional se encuentra lejos de propiciar una autorregulación del aprendizaje. Sobre su variante práctica corresponde señalar que

... con el tiempo, produce dependencia del estudiante hacia el profesor, ya que no se le proponen experiencias para que pueda conquistar autonomía en el estudio o capacidad de generalización de los conocimientos que se van asimilando. En caso de que la autonomía llegue a producirse, es fruto exclusivo de la intuición del estudiante. (Jorquera, 2010, p. 63)

La característica que define el segundo modelo denominado lúdico (véase cuadro 1, fila 2) halla su significado en el juego asociado con el disfrute para que el aprendizaje musical adquiera sentido. De tal manera se enfatiza la participación de los alumnos, atendiendo a actividades que se realizan de manera grupal. Esta concepción encuentra sus orígenes en los métodos activos de la educación musical, en donde cabe mencionar a los denominados clásicos del siglo XX (Jorquera, 2004; 2010). Corresponde recordar brevemente, como rasgo característico de cada uno, el movimiento corporal en la práctica de Dalcroze, la práctica instrumental de conjunto de Orff, vocal de Kodaly e instrumental de Willems, concediendo éste último suma importancia al desarrollo auditivo (De Gainza, 2003, Frega, 1994).

El objetivo mayor de la enseñanza de la música en éste segundo enfoque es lograr desarrollar la expresión del aprendiz, priorizando los sentimientos. En este sentido, es posible interpretar que la técnica pasa a ser un medio para alcanzar la comunicación y no un fin en sí mismo. En el modelo comunicativo lúdico “se aprende música expresando mediante el canto, los instrumentos o en actividades creativas de exploración, improvisación y composición” (Jorquera, 2010, p. 65). Este modelo musical es posible relacionarlo, a los fines de la investigación, con el método para desarrollo de las habilidades operativas de la didáctica

general (Davini, 2008), atendiendo al desarrollo de la expresión del alumno. Estas habilidades son posibles traducirlas en el desarrollo de la expresión vocal, instrumental o corporal sustentados en los métodos musicales productos de actividades secuenciadas (De Gainza, 2003; Frega, 1994).

Si bien el alumno tiene un rol protagónico en cuanto a su participación, sus ideas no son contempladas en el diseño curricular (Jorquera, 2010), por lo cual dicha concepción no da lugar a actividades autorreguladas por parte del alumno. Respecto a la tarea de solución de problemas, se indica como uno de los procesos a ser considerados en la evaluación de los aprendizajes (Jorquera, 2010). Cabe en este sentido preguntarse, si alguna de dichas tareas se podría vincular e incluir en los métodos que den lugar al desarrollo de la acción práctica en distintos contextos expuestos por Davini (2008).

Esta concepción lúdica, si bien encuentra de acuerdo a Jorquera (2010), sus fundamentos más antiguos en la mencionada formulación de *Rousseau*, en cuanto la música se concibe como lenguaje con ciertos significados, éste no llega a ser un lenguaje contextualizado que se relacione con la experiencia cultural del alumno. La idea del sistema social en este modelo, está relacionada con el concepto de la sociedad del espectáculo. A tal fin incluye un repertorio variado de diversas culturas musicales. Atendiendo a éste aspecto, el *curriculum* forma parte de una selección parcial de contenidos delegadas por las autoridades del sistema. Respecto a la evaluación es posible notar ciertos adelantos en cuanto no solo contempla resultados, sino que cabe sumarle elementos de participación del alumno. Considerando las ideas expuestas se realizan “presentaciones en las que se muestran los productos musicales logrados, como reflejo de lo aprendido” (Jorquera, 2010, p. 66).

Jorquera (2010) va a asignar a los métodos musicales posteriores (véase cuadro 1, fila 3), una matriz que sitúa en el ámbito crítico y que denomina modelo complejo, en cuanto concibe la enseñanza musical “como investigación sobre significados, contextos, funciones y estructuras de la música en relación recíproca” (Jorquera, 2010, p. 66).

En este modelo se asienta un demarcado rol del profesor como guía, el cual promueve aprendizajes que pretenden reconstruir el conocimiento musical en el aula. De tal forma el estudiante construye sus conocimientos musicales investigando a partir de sus propios intereses (Jorquera, 2010). Estas ideas son posibles aunarlas con las de Davini (2008) sobre el modelo del profesor guía, en cuanto éste orienta a la reflexión y al desarrollo de la inventiva de quienes aprenden. La construcción del conocimiento, dado desde lo conceptual y creativo, no se asienta en la repetición mecánica, sino “que es razonada y tiene sentido por relacionarse con el conjunto de aprendizaje que se realiza” (Jorquera, 2010, p. 67). En tal sentido la música es el componente activo para que el alumno comprenda su realidad y mantenga una actitud reflexiva y crítica, dando cabida a sus inquietudes musicales.

Es posible interpretar que esta matriz de modelo va en consonancia con las ideas expresadas por De Gainza (2003) y Frega (1994), las cuales evidencian un período de integración hacia finales del siglo XX, que aportan cambios sustanciales en la enseñanza de la música y que son visibles en el lenguaje musical contemporáneo. Estas prácticas ya no suponen secuencias cuidadosamente proporcionadas de actividades, materiales o conductas para que el maestro o profesor trabaje con sus alumnos; sino todo lo contrario, encuentran su última y máxima expresión en la investigación creativa de la música por parte de los estudiantes.

Por otro lado, este último modelo planteado por Jorquera (2010) evidencia una similitud con las ideas de Davini (2008) en cuanto al rol que desempeña el docente como agente activo, el cual no limita sus prácticas a un método único, sino que el mismo puede ser capaz de diseñar una diversidad de estrategias conforme a las necesidades educativas del momento. De tal manera, se interpreta que todos los métodos expuestos por Davini (2008) pueden contribuir a la participación creativa de los estudiantes, en la medida que se incluyan y promuevan actitudes críticas y reflexivas que contemplen las necesidades e intereses musicales de los alumnos.

En esta dirección resultan claves las ideas expuestas por Litwin (2008) y Augustowsky (2008; 2012), las cuales atienden a la diversidad de estrategias que el profesor puede usar. Éstas incluyen tanto a la formulación de la pregunta bien realizada, como a la interacción de las disciplinas y de las artes. En este aspecto los modelos antagónicos de la enseñanza, en cuanto instrucción y guía (Davini, 2008), son posibles volcarlos y componerlos en pro de un diseño integral y complejo de la educación, lo cual va en línea con los conceptos vertidos sobre la educación sistémica por parte de Morin (2000).

Siguiendo el perfil del modelo musical complejo que atienden a estrategias docentes del lenguaje musical vanguardista y contemporáneo; la evaluación es realizada acorde con las propuestas sobre la cual se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ésta “se realiza mediante herramientas variadas, es negociada y su objeto son procesos y resultados” (Jorquera, 2010, p. 67). Con respecto al ámbito del aula, ésta interactúa con el sistema social, organizando encuentros musicales. Su propósito en estos casos es exponer los aprendizajes adquiridos y las producciones artísticas realizadas, que entren en el espacio del denominado “arte escolar” (Jorquera, 2010). Es posible, pues, evidenciar en lo que respecta a este último enfoque contextualizado de la música, el concepto de arte vivenciado en las escuelas. No desatendiendo el mismo, corresponde destacar que el concepto de “arte escolar” está presente, en las ideas volcadas por Augustowsky (2012) desde otra manifestación artística en lo que atiende a las denominadas artes plásticas y visuales, sobre el cual se hace referencia en la introducción del presente estudio.

En síntesis, en el enfoque sistémico del último modelo presentado por Jorquera (2010) se identifican elementos que responden a significados contextuales de la música- es decir, no acrílicos o reducidos a una tradición que no se renueva-, que atienden a las necesidades individuales, sociales y culturales que presentan en la actualidad las nuevas generaciones de los estudiantes.

2.5 La enseñanza de la música: el debate contemporáneo

La pedagoga argentina De Gainza (1975) subraya que

El pedagogo musical de la segunda mitad del siglo veinte, no enseña pedagogía, y ni siquiera enseña música, sino HACE música con sus alumnos asumiendo así tanto las satisfacciones como los riesgos de su libertad al mismo tiempo que gratifica y se gratifica. (De Gainza, 1975, p. 9)

La base de los antecedentes expuestos en el apartado anterior permitió realizar una lectura lineal y crítica de la historia de los métodos musicales, en aras de una mejor comprensión de los problemas que enfrenta la enseñanza de la música occidental en el sistema educativo contemporáneo. Primeramente cabe atender a que el presente estudio se delimita en el contexto de la Educación Secundaria pública de Ciclo Básico en Uruguay. En la búsqueda bibliográfica se identificaron investigaciones de alcance internacional y nacional que remiten a prácticas actuales. María de los Ángeles Oriol (2009) hace referencia a que

las clases de música impartidas en los institutos de secundaria han estado centradas en la historia de la música y la teoría musical, siguiendo los libros elaborados por las editoriales, y utilizando una metodología fundamentalmente teórica en vez de emplear la práctica musical. (Oriol, 2009, p.1)

Oriol (2009) sostiene que aún en la época actual es posible encontrar profesores de secundaria que siguen el tipo tradicional de enseñanza. En su pesquisa de enfoque cualitativo aborda una estrategia de investigación - acción con cuatro grupos de alumnos de 1º de educación media (12 a 13 años de edad) en un liceo de Madrid. Uno de los objetivos de su investigación fue observar hasta qué punto una metodología basada en la práctica musical en grupo, más que en la teoría, podía favorecer la motivación y el aprendizaje de cada alumno y, por otro lado, comprender qué actitudes podían desarrollar los estudiantes al tener que crear composiciones musicales en pequeños grupos. Entre las conclusiones Oriol (2009, p. 9) afirma que “para los estudiantes de secundaria, el aprender ‘haciendo música’ en grupo favoreció actitudes que posiblemente no se habrían desarrollado del mismo modo si la asignatura se hubiera impartido teóricamente”. De esta manera, para su investigación utiliza una estrategia que se basa en

trabajar con grupos pequeños de estudiantes, cuyo método parte de la elaboración de un proyecto de composición musical.

A nivel nacional, la investigación para Maestría de Edith Nakasone (2012) visualiza cambios e innovaciones que atienden a diversas áreas de la enseñanza de la música en Uruguay. Tales cambios tienen que ver con la visión de música como lenguaje universal, afirmando la autora que la impresión instrumentalista del pasado que uniformizaba las prácticas, se desestructura dando cabida a diversas políticas de inclusión y recomposición de la identidad nacional y latinoamericana. Se impulsan de esta manera revisiones, reorientaciones y reconceptualizaciones tanto en la teoría como en la práctica. En este sentido, uno de los hallazgos que encuentra, refiere al campo de la Didáctica de la música, en la cual se presentan proyectos para abrir líneas de investigación interdisciplinarias en el área aprendizajes de instrumentos, con el propósito de mejorar los niveles de inclusión. Destaca en tal aspecto el proyecto “grupo sonante”, el cual es un plan de extensión de la Universidad de la República financiado por el Ministerio de Educación y Cultura, cuyo objetivo primordial es la descentralización de la enseñanza de instrumentos de cuerda.

Los entrevistados seleccionados para el trabajo de campo de Nakasone (2012) son músicos y docentes de la Universidad de la República de la Escuela Universitaria de Música, que imparten clases en tercer nivel de educación formal. La investigación permite descubrir a través de los relatos docentes y cruzamiento de fuentes (entrevistas, documentos oficiales, material bibliográfico), cambios de mentalidad en la enseñanza musical del contexto cultural del Uruguay contemporáneo, lo cual atiende a nuevas prácticas de la música que vislumbran su democratización. La autora concluye su investigación con una pregunta abierta “Para finalizar me pregunto si existen espacios de libertad para impulsar la música hacia otras direcciones, diferentes a las propuestas...” (Nakasone, 2012, p. 137).

Las ideas expuestas en el marco teórico, dejan indicios que la educación formal de la música, en sus diversos niveles, encuentra las dos concepciones de la enseñanza en cuanto a instrucción y guía. Frega (1994) destaca que tales pedagogos han persistido en excluir las actividades memoristas y verbalistas que fueron perturbando el proceso de la enseñanza de la música durante el siglo XIX enfatizando que “cuando este proceso pasó de la clase particular a la educación general, el exceso de teorización fue una tendencia que pocos docentes de música en el mundo occidental supieron neutralizar” (Frega, 1994, p. 45). Oriol (2009) señala que en la práctica actual aún es posible encontrar docentes que se mantienen en la primera orientación. Jorquera (2010) halla un gran componente de conocimiento sustentado en la tradición, el cual no contribuye a lograr cambios sustanciales en la realidad de las aulas españolas en que se enseña música. Para que se apueste a una educación de calidad, señala que la enseñanza debe fomentar un enfoque sistémico que conlleve a estudiar la música desde una perspectiva más global y no solo sustentada en la tradición social. A nivel nacional, los

hallazgos de Nakasone (2012, p. 125) permiten vislumbrar “signos de renovación y cambios” en la enseñanza uruguaya, en los cuales destaca aquellos manifestados por “la contextualización de las metodologías de enseñanza”. La autora (Nakasone, 2012, p. 137) concluye “Democratizar la música es probablemente la frase que mejor expresa el propósito y sintetiza el proceso”.

2.6 Los orígenes históricos del Taller

El término taller al cual hace referencia el título de la investigación, es utilizado para designar el curso de tercer grado de la asignatura música, que conforma el currículo del plan 2006 de Ciclo Básico en la Educación Secundaria uruguaya. La explicación que en el programa se le atribuye a su término, busca orientar a los profesores en estrategias de enseñanza que aporten a que el conocimiento del aprendiz se desarrolle desde el hacer.

Si se quiere obtener una comprensión holística del fenómeno a estudiar, se hace necesario atender al significado histórico y socio-cultural del concepto “Taller”. Sennet (2009) define el taller como “el hogar del artesano”. Tal expresión de acuerdo al autor debe entenderse en el sentido literal del término. Entre las características a destacar subraya el espacio limitado del taller, puesto que en la Edad Media el artesano vivía y trabajaba en su hogar. Por otra parte destaca su organización en un sistema de gremios. En este sentido, el prestigio que el taller tuviera en la ciudad, importaba para asegurar su permanencia y continuidad. Para lograr su estabilidad “los talleres tenían que luchar, pues no podían dar por supuesta su supervivencia” (Sennet, 2009, p. 72).

El artesano medieval representaba la autoridad en el taller. Dicha autoridad venía dada por las cualidades de sus habilidades y encontraba su apoyo en el cristianismo: “El cristianismo primitivo había abrazado desde sus orígenes la dignidad del artesano. Que cristo fuera hijo de un carpintero era un hecho de gran relevancia...” (Sennet, 2009, p. 74). Merece destacar, pues, la connotación religiosa que se desprende del concepto de artesano que enseñaba en los talleres medievales, así como el conocimiento basado en la destreza manual. Sennet (2009) destaca al orfebre como el artesano prototipo de la Edad Media, en el cual la autoridad residía en la cualidad de sus habilidades, éstas, inseparables de su ética que se correspondía con el aquilatamiento del oro. La honestidad del orfebre, en este sentido, representaba el honor del gremio. Cabe al respecto la cita de Sennet para visualizar la acción del artesano orfebre, la cual cobra relevancia en la idea del trabajo bien hecho: “En la práctica del oficio, cuanto más lento y exploratorio, más fiable parecía a sus pares y a sus empleados el trabajo del orfebre con sus manos” (Sennet, 2009, p. 82).

En el taller medieval, considerado como “la casa del gremio” yacían tres niveles en lo que respecta a sus jerarquías “maestro, oficiales y aprendices” (Sennet, 2009). Corresponde destacar dicha señalización, en el sentido que representaba la autoridad del primero en cuanto a la cualidad de sus habilidades y la calidad de los aprendizajes de los dos últimos: “la presentación del aprendiz se basaba en la imitación...mientras que la del oficial tenía mayor alcance. Debía mostrar competencia de gestión...” (Sennet, 2009, p. 78). Por otra parte, respecta señalar, en lo que concierne al artesano orfebre, el juramento religioso que realizaba basado en la mejora de las habilidades de los aprendices que tenía a cargo y la respectiva correspondencia del aprendiz, el cual “se comprometía mediante juramento religioso a mantener los secretos de su maestro...” (Sennet, 2009, p. 83). Como sostiene Sennet “el artesano medieval era al mismo tiempo hermano y extraño para la mirada actual” (Sennet, 2009, p. 85). Tales términos “taller y artesano” aluden a una cadena de significaciones que tiene sus orígenes en una época, una cultura y una sociedad con sus propios códigos y valores.

2.7 El taller como modalidad didáctica

Si se atiende al programa de Educación Musical de tercer grado (2006, párr. 3) se concibe que la modalidad de taller para el estudiante debe suponer un abordaje pedagógico en el que “las etapas de indagación, exploración y búsqueda de nuevas experiencias sonoras y musicales iniciadas en los cursos anteriores, habiliten logros individuales y colectivos que comprometan el hacer musical”. Entre los diversos objetivos citados del programa, la música uruguaya y latinoamericana del siglo XX constituye el hilo conductor conceptual sobre el cual se orienta el desarrollo del curso. De tal forma, en la bibliografía sugerida, se encuentran docentes que son referentes nacionales en la educación e investigación de la música uruguaya, como es el caso de Coriún Aharonián y el musicólogo Lauro Ayestarán, investigador del folklore musical uruguayo, así como otros autores que sirven de guía al docente para la enseñanza de actividades referentes a manifestaciones musicales nacionales y latinoamericanas.

Es posible constatar que se detallan dos autores los metodólogos expuestos en el lineamiento histórico de la educación musical, los cuales integran el período denominado la generación de los compositores de la década del 90, éstos son John Paynter y Murray Schafer. Sobre éste último autor se puntualizan sus cinco publicaciones realizadas entre los años 1973 y 1992, las cuales sintetizan su experiencia pedagógica en universidades de su país. En las mismas, yacen presentes los objetivos que atienden a sensibilizar la escucha y desarrollar la curiosidad sonora de los estudiantes.

Resulta preciso recordar que Schafer y Paynter responden a modelos de la enseñanza de la música que rescatan el lenguaje musical contemporáneo: “Estos dos músicos abordan desde un primer momento los ‘idiomas’ de la música contemporánea, en materia de objetos sonoros, formas más libres, ímpetu explorativo, interacción de las artes, lenguajes gráficos no tradicionales” (Frega, 1994, p. 41).

En los conceptos sobre la enseñanza de la música de Murray Schafer (1967) y John Paynter (1972) es posible encontrar desde el lenguaje musical contemporáneo, que los mismos se remiten a prácticas musicales basadas en el hacer, en la cual se halla presente la exploración musical: “Música es algo que cada uno puede hacer. Y usted podrá sorprenderse por lo que descubre en el proceso” (Paynter, 1972, p. 14). “Como músico práctico he llegado a convencerme de que solo es posible estudiar el sonido haciendo sonidos, la música haciendo música. Todas nuestras investigaciones acerca del sonido deben ser verificadas empíricamente, produciendo sonidos y examinando los resultados” (Schafer, 1967, p. 11), “la clase debe convertirse en una hora de mil descubrimientos y el secreto está en la pregunta formulada” (Schafer, 1975, p. 24).

2.8 La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza de la música

La evaluación de los aprendizajes, como señalan varios pedagogos que se han dedicado a profundizar sobre el tema, compone un tema difícil a ser abordado. En el marco de esta complejidad cabe alegar que la misma admite confusiones, siendo entendida muchas veces como sinónimo de “examen” o bien “medición”. En esta dirección, admite atribuirle a la evaluación una dificultad mayor en la enseñanza artística de las escuelas, en cuanto convergen en principio emociones y subjetividades (Augustowsky, 2012). Cabe entonces, realizar una primera pregunta, ineludible en el marco de los contextos educativos actuales: ¿es posible evaluar en las asignaturas artísticas? La respuesta a dicha pregunta, encuentra su lógica en el entramado complejo que admiten los propios procesos de enseñanza y aprendizaje: “si el arte se enseña, el arte se aprende y por lo tanto su aprendizaje debe ser evaluado en pos del crecimiento y mejoramiento tanto de los estudiantes como de los profesores...” (Augustowsky, 2012, p. 155). Entonces, el trabajo del educador musical debe estar puesto en crear situaciones, formas y estrategias de evaluación que propicien y que atiendan al modo singular en que se enseñan dichas disciplinas. Siguiendo esta línea, que centra su eje en la enseñanza de las artes y su modo de evaluación, Litwin (2008) señala que

se trata en todos los casos de expandir las experiencias, de pensar y generar una actitud crítica, de entender el lugar que ocupan las artes en el entendimiento humano y no creer que son instrumentales para el desarrollo del pensamiento en otras disciplinas (...) por otra parte entendemos que no son evaluables con los métodos tradicionales. (Litwin, 2008, p. 31)

En relación a la evaluación de la enseñanza musical en el subsistema de Educación Secundaria en Uruguay, el programa de Taller de Educación Musical de tercer grado, plan 2006; expresa que la evaluación debe ser coherente con la modalidad de trabajo y debe configurar “una instancia más en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto será continua y procesual”. Por otra parte, se aclara que “por tratarse de un taller” el docente debe atender a estrategias que atiendan a la práctica musical: “la mirada hacia los aprendizajes de los alumnos se focalizará en las resoluciones prácticas de aquellos contenidos disciplinares y actitudinales evidenciables en el saber...” (Consejo de Educación Secundaria, programa de tercer año, plan 2006).

En el marco de esta tesis, y considerando la tarea que conforma el estudio del Taller de Educación Musical en el subsistema de Secundaria, en cuanto enseñanza artística que responde a una modalidad práctica, se hace preciso investigar sobre la evaluación a modo de dar luz a las experiencias de los propios actores; los profesores.

2.9 La formación del docente para la enseñanza de la música. Las instituciones

En educación Secundaria uruguaya se cuenta con un profesor de música que es el encargado de impartir la asignatura de educación musical en sus correspondientes niveles de Ciclo Básico y Bachillerato artístico (Reformulación 2006). Entre las principales instituciones formales habilitantes para la enseñanza de la música en Secundaria, se halla el Instituto de Profesores Artigas (IPA) y los Centros regionales de Profesores (CERP), donde se forman los futuros profesores de música. Por otra parte la Escuela Universitaria de Música (EUM)- que forma músicos e investigadores, no así profesores de secundaria-, es otra de las instituciones que habilita para el ejercicio de la docencia en el subsistema de Educación Secundaria.

Según expresa Aharonián (2004), tales instituciones no fomentaron en el pasado un buen nivel de la docencia, lo cual dio como resultado un bajo nivel en lo que hace a la formación de un educador musical o bien de un músico. En esta dirección señala la escasa formación del profesor de música, la cual expresa que trae aparejada también poca información musical. Desde éste lineamiento crítico, se cuestiona la vivencia musical que un profesor de música puede transmitir a sus estudiantes de Secundaria, en tanto éstos “no van a conciertos, no escuchan discos (...), no leen libros, no escuchan radio- o no logran escuchar en la radio aquello que puede enriquecer su tarea docente” (Aharonián, 2004, p. 27). Al respecto cabe considerar las ideas de Jorge Risi (2003), Director de la Escuela Universitaria de Música entre los años 1996- 2000, quien expresa que en dicha institución la actitud científica hacia la música ha sido concebida con desconfianza, tanto en ese instituto como en diferentes entornos musicales. Encuentra en este aspecto que tales percepciones proceden de músicos formados en el pasado y señala asimismo que ve un proceso de cambio respecto a estos modelos

educativos de antaño. En tal sentido resalta la necesidad de la actitud investigativa hacia la música, la cual debe ser desarrollada en principio por el estudiante (Risi, 2003), por encima de las ramas del arte que lo definan, sea ésta para su preparación como músico o docente. Atendiendo a estas consideraciones, Nakasone (2012) encuentra en el nuevo plan 2005 de la Escuela Universitaria de Música, una institución que promueve tanto la investigación como la creación artística dando lugar a la diversidad cultural.

Vinculado al concepto de la formación profesional del docente de música para la enseñanza Secundaria, Francisco Simaldoni (2013), -actual Director del Coro de la Universidad de la República y docente de Dirección de Coros en la especialidad de Educación Musical en el IPA-, señala entre las distintas aptitudes que debe desarrollar un director de coro liceal, promovido desde el IPA, el valor de “ser músico, ser docente/ser un sujeto activo en la educación” (Simaldoni, 2013, p. 185). Encuentra en la práctica de docentes adecuadamente preparados y conscientes, la vía posible para canalizar el deterioro del tejido social, fundamentando que sus alcances llegan a la comunidad educativa hasta las propias familias de los estudiantes. En sus reflexiones señala la idea del docente como investigador, en cuanto debe proveerse de referencias bibliográficas u otras fuentes, no quedándose con los conocimientos existentes en el logro de un resultado educativo mayor. En esta línea, si bien Aharonián (2004) señala la existencia de una conciencia mayor de reenfocar los planes y programas centrando la atención al continente latinoamericano, expresa que el peso sustancial recae en el reciclaje del cuerpo docente. En lo que respecta al proceso educativo para el hacer en materia de música, Aharonián (2004) manifiesta como desde la creación e interpretación, dicha capacitación del futuro músico puede darse también por medio de la enseñanza no institucionalizada.

Entre tales disyuntivas, en lo que concierne a la formación del educador musical y del músico práctico, se suman los estándares o preconceptos que establecen la denominada música culta o popular en tanto “la oralidad predominante de la música popular es considerada signo de inferioridad, y habitualmente se oye decir que fulano no sabe música, confundiéndose la música con la lectoescritura” (Aharonián, 2004, p. 70). Este aspecto, resulta también importante traerlo a colación en dicho apartado, dado que en las estrategias de enseñanza de los docentes del Taller de Música, el uso o no uso de las grafías tanto tradicionales (como lo conforma el uso del pentagrama) como no tradicionales, puede estar condicionada o no por las percepciones de tales músicas populares y cultas vinculadas a la formación realizada por el educador musical.

Atendiendo a estas consideraciones, en el estudio de la presente investigación, cabe contener la visión del profesor sobre el espacio curricular del Taller de Música en el cual desarrolla sus prácticas. Dentro de éste marco se contemplan los factores microsociales de la enseñanza, tales como las inquietudes de los docentes en lo que hace a su formación y a las reflexiones de sus entornos contextuales inmediatos y mediatos; sin desatender la visión holística en lo que

concierno a los factores contextuales de la educación. Desde esta otra mirada, corresponde señalar en el contexto educativo uruguayo, la falta de estudios sistemáticos sobre las dificultades que ofrece el aprendizaje del violín para los estudiantes. Dicha laguna de conocimiento encuentra sus causas en una posición macrosocial, en cuanto a la percepción que tiene el sistema educativo sobre el carácter intuitivo del aprendizaje de los instrumentos musicales (Risi, 2003).

Tales características de contexto, asisten tanto al orden macro, en lo que hace a la presencia de prácticas homogeneizadoras, así como al orden micro, destacándose las formaciones profesionales carentes de inquietudes que atienden a la naturaleza metodológica de la enseñanza (Nakasone, 2012). Esta última evidencia empírica presentada por Nakasone (2012), se corresponde con las ideas expresadas por De Gainza (2000) en lo que respecta al vacío que desune a la teoría con la práctica de los profesores de música. En tal sentido la formación del docente responde también a los aspectos vivenciales que acontecen en el aula: “muy pocos de ellos son o han sido músicos practicantes, y esto es percibido por los adolescentes” (Aharonián, 2004, p. 62). Vinculado a las percepciones de los profesores y sus prácticas, Fenstermacher y Soltis (1998, p. 155) expresan: “el modo en que uno concibe y aborda su enseñanza importa mucho para el modo en que uno acciona y reacciona como docentes en situaciones de la vida real”.

2.10 Las percepciones docentes

En el presente estudio la noción de percepción docente se asume como un conjunto complejo y a la vez amplio que intenta captar la compleja trama de saberes de diferente grado de estructuración, conocimientos prácticos y teóricos que expresan los docentes tanto en sus discursos como en sus prácticas. La riqueza de la noción de percepción radica en que permite contemplar conocimientos de diferentes *status* epistemológicos que no necesariamente conforman un *corpus* homogéneo o coherente.

La noción de percepción proviene en su definición original del campo de la visión, pero refiere a un concepto más amplio. Se ha seleccionado en el marco de esta tesis ya que permite abordar e indagar componentes cognitivos, racionales y emocionales de los sujetos a ser estudiados. La percepción en su significado más amplio posibilita tratar componentes de diversa índole: individual y social, formales e informales y de diferente grado de estructuración (Augustowsky, 2008).

Cabe considerar, atendiendo a Augustowsky (2008), que en las percepciones del individuo actúan tres factores: el factor fisiológico, en donde interviene lo sensorial a través del funcionamiento del cerebro y la vista, el factor socio-cultural dado por la historia y las

tradiciones de quien percibe, y el factor personal del cual deriva la historia personal y la propia intersubjetividad de la persona, generando una escala de valores que dan lugar a una serie de gustos, creencias, preferencias e intereses propios del sujeto. De tal forma, la percepción confronta lo nuevo con el conocimiento anterior. Es preciso señalar por último, que la percepción no trata de una acción pasiva de los sentidos, sino que la misma conforma un acto de inteligencia en la cual el sujeto participa de forma activa.

En base a las ideas expuestas, si bien no se han encontrado estudios que aborden de manera directa las percepciones de los docentes de música en el nivel Secundario uruguayo; cabe destacar la importancia de trabajos que resultan fundamentales en lo que refiere a la temática de la presente investigación y que dan lugar al desarrollo de la misma. En esta dirección, De Gainza (2000) menciona entre las fallas que afectan al cuerpo de la educación musical actual, la laguna que se da entre la teoría y la práctica, en tanto señala que los docentes de música son consecuentes en trabajar los aspectos prácticos de la enseñanza, no atendiendo a los principios filosóficos y psicopedagógicos que den sustento a las mismas. Siguiendo este hilo de pensamiento, la conciencia del profesor respecto al método en que éste se sitúa cobra relevancia en sus prácticas. Desde esta perspectiva cabe atender a las variables que intervienen en el proceso de enseñanza, como lo conforman el contexto educativo y los intereses de los alumnos. Al respecto Zaragoza (2009) expresa que es esta última variable la que otorga al docente un margen de decisión y control que dependen meramente de él.

Lo expuesto resulta relevante a los fines de la investigación si se atiende a la percepción del profesor de música sobre el desarrollo de su labor, en cuanto éste debe contemplar toda una serie de elementos que tienen lugar en el proceso y la toma de decisiones configurando los aspectos microsociales de la enseñanza. Considerando las ideas expresadas por Del Pozo (2010), las tomas de las decisiones de los profesores no solo tienen lugar en el espacio del aula; sino que atienden también los ámbitos comprendidos en el contexto y en lo que hace a la solicitud y justificación de recursos o la transmisión de la actividad musical a la comunidad educativa.

De acuerdo a lo expresado y profundizando en el concepto sobre las percepciones de los profesores en la enseñanza de la música; la investigación de Nakasone (2012) cobra una singular importancia en tanto revela una apertura vinculada al concepto lingüístico de la música en el sistema educativo uruguayo actual. Este significado atiende al desarrollo de tres ideas “diversidad e identidad cultural; inclusión social y desarrollo tecnológico” (Nakasone, 2012, p. 123). Para la construcción de los significados, la autora analiza diferentes niveles de expresiones lingüísticas metafóricas contenidas en las concepciones de docentes, las cuales evidencian una reconstrucción del escenario local de la enseñanza de la música uruguaya. Entre los elementos sintagmáticos analizados por la autora (Nakasone, 2012), se destacan, en efecto, aquellos que identifican concepciones docentes que atienden a los sentidos sensoriales

que encuentran su forma en las cualidades físicas características del objeto, en tanto son derivadas del aparato perceptual humano. Con respecto a las metáforas del escenario de cambios, las mismas se vinculan a las maneras como los docentes perciben hechos y fenómenos de su entorno. De tal forma, en la visión de los docentes de música investigados por la autora, si bien hay una apertura vinculada a la concepción de emancipación cultural, no obstante en las percepciones de los profesores, se halla la presencia de aspectos contextuales que no favorecen el desarrollo creativo de los individuos. Aunado a la situación, Aharonián (2004) reflexiona sobre la poca carga horaria que presenta la asignatura música en los diseños curriculares de educación Secundaria, la cual constituye una desventaja en el desarrollo de las prácticas musicales de los estudiantes, expresando que su temporalidad es el factor clave que permite su realización y perfeccionamiento desde el hacer.

Las ideas expuestas otorgan a la noción de percepción un extenso margen conceptual que la definen en sus rasgos y cualidades cognitivas de carácter fisiológico, socio- cultural y psicológico del individuo (Augustowsky, 2008). Vinculado al concepto referido, las reflexiones de los docentes sobre la enseñanza musical en la modalidad del taller resulta relevante para el estudio sobre su accionar en las aulas: “Si usted parte de una clara concepción de lo que es la educación, tiene oportunidad de controlar muchas de las fuerzas prácticas que lo afectan, en lugar de ser una víctima más de esas fuerzas” (Fenstermacher y Soltis, 1998, p.112). Cabe considerar entonces, en el entramado múltiple que atiende a las generalidades de las percepciones docentes y su determinaciones en el aula; la perspectiva del docente como agente activo según las ideas de Davini (2008), en tanto tiene la facultad de utilizar, usar, diseñar, seleccionar y combinar diversos métodos y estrategias: “Un método no constituye una ‘regla a cumplir’, ni el docente es solo un pasivo seguidor de un método (...) [sino que] lo estudia y reconstruye, combinando métodos y elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados” (Davini, 2008, p. 73). A modo de sintetizar la importancia de las ideas expuestas, para finalizar éste apartado corresponde dar cita a Jorquera (2004, p. 10):

en el nivel *micro* del aula vemos reflejado entonces un sistema complejo de creencias y valores que puede no ser consciente, pero que sí tiene efectos determinantes en la formación de alumnos y alumnas, incluyendo la actuación del docente de educación musical.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se realiza la presentación y justificación del enfoque metodológico elegido, la determinación de fuentes, estrategias e instrumentos de recogida de información y la presentación del diseño general de la investigación.

3.1 Enfoque y diseño metodológico

Considerando el marco teórico de la investigación y los objetivos propuestos, los cuales atienden a conocer las percepciones y prácticas de docentes (véase Marco Teórico 2.10), el estudio asume un enfoque cualitativo. Esta decisión metodológica halla su fundamento en la comprensión del objeto de estudio, sin desconocer los componentes subjetivos del investigador y en el conocimiento constructivista (Stake, 1998). Cabe profundizar, en tal sentido, que el punto de partida del enfoque cualitativo es el reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social, lo cual señala que el investigador es parte del mundo social que estudia (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zuñiga, 2006). Atendiendo a las ideas expuestas, el marco epistemológico- metodológico en el cual se sustenta esta investigación, está orientado en la metodología cualitativa, de alcance descriptivo y de perspectiva fenomenológica.

De acuerdo a Aravena et al. (2006, p. 39- 40)

El método cualitativo no se acerca al fenómeno con una teoría estructurada. Por el contrario, parte desde un acontecimiento real acerca del cual pretende construir un concepto. El investigador desea conocer lo que tiene frente a él. Para eso, toma como punto de partida las observaciones que se han hecho y se hacen acerca del acontecimiento que está inmerso en un contexto particular. Su meta es llegar a reunir y ordenar sus observaciones para construir una interpretación comprensible del fenómeno (...)

Atiende señalar respecto a la investigación fenomenológica, que ésta procura explicar los significados en los cuales se desenvuelve el hombre en su vida cotidiana. En tal sentido se destaca en la fenomenología, frente a otras corrientes cualitativas, el énfasis sobre lo individual y las relaciones subjetivas, no buscando por otra parte, en relación con el enfoque cuantitativo, explicar las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables.

En la selección de este diseño se puso especial relieve en comprender el objeto de estudio. La comprensión se aborda a partir de un número de criterios que son considerados en el diseño de la metodología seleccionada: la existencia de un alto porcentaje de que se dé una combinación de procesos, personas, interacciones y/o estructuras que tengan que ver con las

cuestiones de estudio así como el fácil acceso al campo (Rodríguez et al., 1999; Stake, 1995). Asimismo, como criterio complementario, se tomó en cuenta el concepto de variedad, éste es “seleccionar entre toda la gama de posibilidades en las que el fenómeno se manifieste, de tal forma que nos permita la replicación (literal o teórica)” y el equilibrio, que admite “elegir los casos de forma que se compensen las características de unos y otros.” (Rodríguez et al., 1999, p. 99). La siguiente matriz (véase cuadro 2) presenta la articulación de los enunciados interrogativos, fuentes y contactos que se desarrollaron en la estrategia metodológica seleccionada:

Cuadro 2. Objetivos, fuentes y contactos institucionales

Objetivos específicos	Enunciado interrogativo	¿Por qué necesito conocer eso?	Tipo de datos	Fuentes	Referentes y contactos
Indagar sobre las percepciones de los docentes acerca del espacio curricular del Taller de Música de cuatro liceos públicos.	¿Qué percepciones tienen los docentes sobre el espacio curricular del Taller de Música de tercer grado de Educación Secundaria?	Para conocer el significado que adquiere el programa del Taller de Música desde las perspectivas de quienes realizan las prácticas de enseñanza contextualizándolas en cuatro liceos públicos.	Datos cualitativos emergentes: Entrevistas en profundidad a docentes. Entrevista en profundidad a informante clave (Prof. de didáctica en el IPA, experta en el subsistema de Secundaria en la especialidad de Educación Musical).	Diálogo con los docentes seleccionados en la muestra. Plan y programa de Educación Musical “Reformulación 2006” Diálogo con informante clave.	Docentes música que dictan el curso de 3º en Educación Secundaria en cuatro liceos públicos. Informante clave.
Identificar y describir las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en el Taller de Música de cuatro liceos públicos.	¿Qué estrategias de enseñanza usan y diseñan los docentes en el espacio del Taller de Música en los diversos contextos educativos públicos?	Para conocer sus estrategias de enseñanza observando los contextos.	Observación de clases: hechos observados y registrados en las clases. Instrumentos de registro de enfoque cualitativo: guía de entrevista, guía de observación.	Clases de los docentes en las aulas de los cuatro liceos públicos seleccionados.	Docentes de música que dictan el curso de 3º en Educación Secundaria.

			Registro fotográfico.		
Detectar estrategias de evaluación usadas en el Taller de Música.	¿Cómo evalúan los docentes los aprendizajes en el Taller de Música de tercer grado?	Para conocer estrategias de evaluación desde la modalidad práctica del Taller de Música.	Entrevistas en profundidad a docentes.	Diálogo con los docentes seleccionados en la muestra. Diálogo con informante clave.	Docentes música que dictan el curso de 3º en Educación Secundaria en cuatro liceos públicos. Informante clave

Fuente: adaptado de Le Compte & Preisille (1993) en Maxwell, J. (1996, p. 15)

3.2 Técnicas e instrumentos de recogida de datos

En la investigación se establecieron como técnicas, la entrevista y la observación. Cabe considerar en este aspecto que “La elección del método de la investigación debe estar determinada por los intereses de la investigación, las circunstancias del escenario o de las personas a estudiar, y por las limitaciones y prácticas que enfrenta el investigador” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 104). Las técnicas para la recolección de datos de fuentes primarias cualitativas empleadas son:

- Entrevistas en profundidad a docentes.
- Entrevista en profundidad a una informante clave
- Observaciones de clases: condiciones, contexto, acciones observadas y registradas en las clases.

3.2.1 La entrevista

En relación a la entrevista, muchos son las ventajas para la obtención de datos: “permite llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias” (Simons, 2011, p. 70). La técnica de entrevista permite obtener información sobre ideas, creencias y concepciones de las personas entrevistadas. Cabe destacar de la misma que las producciones de los individuos pueden referirse a hechos, sucesos o fenómenos ocurridos en el pasado o bien conocer perspectivas de hechos no vividos por los sujetos (Yuni y Urbano, 2006). En tal aspecto, a diferencia de la técnica de la observación, la cual depende en exclusivo de lo que

sucede en el presente, una de las ventajas de la entrevista es que permite acceder a sucesos o fenómenos situados en diversos aspectos temporales.

Considerando la naturaleza y el enfoque cualitativo que asume la presente investigación, se ha optado por la realización de entrevistas en profundidad en cuanto se caracterizan por ser flexibles y dinámicas. En esta esta dirección, las entrevistas en profundidad permiten abordar temas emergentes pudiendo profundizar en alguna respuesta, sin desatender su potencial de poner al descubierto tanto sentimientos como sucesos que no se detectan en la observación (Simons, 2011; Taylor y Bogdan, 1987). En base a las ideas expuestas y ampliando los propósitos que revisten las entrevistas en profundidad, cabe atender a su importancia en cuanto permiten documentar la opinión del entrevistado sobre el tema, la implicación activa y el aprendizaje de la persona que investiga así como del entrevistado, en el cual la entrevista puede favorecer tanto en la identificación como en el análisis de los temas.

De acuerdo a las características del fenómeno a estudiar, se entendió congruente que la entrevista se realizara cara a cara, a modo de obtener información verbal como no verbal. De tal forma los gestos de los entrevistados que acompañan sus discursos pudieran resultar relevantes (Yuni y Urbano, 2006) para la proporción de datos. Dado el carácter de la investigación, en donde cada docente constituyó una unidad de análisis, las entrevistas fueron abordadas de manera individual. Se tuvo presente en este sentido-que si bien la técnica de la entrevista favorece la comunicación-, el alto requerimiento que se necesita para la realización de cada entrevista constituye una desventaja. Cabe distinguir en tal aspecto que la accesibilidad de los casos que conformaron la muestra, favoreció en la investigación el alto requerimiento de trabajo que conllevó abordar las mismas.

3.2.2 Observaciones de clases

Como técnica complementaria para validar la investigación se buscó conocer la interacción de los profesores de música sometida a estudio observando los contextos. A tal aspecto, la observación de clases resultó una técnica que buscó alcanzar el entendimiento de tales interacciones suscitadas en la realidad del aula. Al respecto Woods (1998, p. 62) sostiene que “la situación puede afectar a las perspectivas y la conducta y las perspectivas pueden afectar a las situaciones”. En la metodología cualitativa de este estudio el interaccionismo simbólico cobra relevancia: “El interaccionismo es interpretativo, se interesa principalmente en cómo ven las personas las cosas, en cómo construyen sus significados.” (Woods, 1998, p. 75). En este sentido Maxwell (1996, p.10), señala que la observación usualmente “permite hacer inferencias acerca del sentido y la perspectiva de alguien que no podría obtener contando exclusivamente con datos de entrevista”.

3.2.3 Registro fotográfico

Como fuente secundaria de apoyo se tomaron fotografías considerando el potencial que tiene como registro de lo observable (Augustowsky, 2007). En tal sentido, para Taylor y Bogdan (1987, p. 148) “al lector de un estudio cualitativo la imagen le proporciona una sensación de estar allí, viendo directamente al escenario y las personas”.

Según expresa Augustowsky (2007) una mirada atenta podría reconocer en determinadas fotografías “datos valiosos acerca de la cultura material de la escuela, de los espacios o de la organización de alumnos y docentes en esos espacios, entre muchas otras cuestiones” (Augustowsky, 2007, p. 48). En virtud de lo expresado, las fotos del aula fueron tomadas en la medida que permitieron visualizar los datos de las entrevistas, atendiendo a:

- el uso del espacio, considerando los componentes semifijos
- la organización en el espacio, en relación a las estrategias usadas por los docentes en el Taller de Música
- el uso de herramientas cognitivas utilizadas en el aula

Corresponde sintetizar que los instrumentos de recogida de información de enfoque cualitativo comprendieron una guía de entrevista y una guía de observación de clases. Durante la investigación se llevó además un diario de campo a fin de registrar el proceso y las propias implicancias de la investigadora. El registro fotográfico fue utilizado como fuente secundaria de apoyo. El programa de Educación. Sonora y Musical “Reformulación 2006” fue tenido en cuenta como delimitación del objeto, investigando a partir de dicha reformulación.

3.3 Procedimiento de elaboración de la muestra

La selección de la muestra para la propuesta de investigación, respondió al tipo de muestreo intencional. Este tipo de muestreo cualitativo “es una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones” (Maxwell 1996, p. 6). En este sentido, a diferencia del enfoque cuantitativo, en el enfoque cualitativo hay poco interés en generalizar sobre las especies, aunque se debe considerar “que el investigador estudia también una parte del todo, y busca comprender como es la muestra, como funciona” (Stake, 1998, p. 42).

Las unidades de análisis, esto es, las unidades discretas sobre las que se hace la medición (Aravena et al., 2006), son los profesores de tercer grado de Educación Musical. En relación a

lo expuesto, atendiendo a la amplia población que conforman los profesores del Taller de Música en el subsistema de Educación Secundaria, se consideró pertinente seleccionar los liceos en donde éstos desarrollan sus prácticas de aula. De tal forma, para la elección de la muestra de los profesores del Taller de Música, se seleccionaron cuatro liceos. Para la elección de los centros se atendió al criterio de heterogeneidad (Valles, 1997), los cuales responden a:

- aspectos socioculturales (en relación a la población estudiantil que asiste a los centros)
- aspectos espaciales, considerando la ubicación geográfica de los liceos.

De acuerdo a lo expuesto, se buscó conocer las percepciones y prácticas de los docentes sobre el Taller de Música de tercer año atendiendo a la diversidad de los contextos educativos en donde éstos trabajan. Los centros seleccionados para el estudio de las prácticas docentes lo representaron: un liceo de barrio y de contexto poco favorable, un liceo en donde convergen alumnos de muy diversas zonas que se denomina cultura de “aluvión”, un liceo de barrio de contexto muy favorable, y un liceo próximo a la periferia de contexto desfavorable¹.

En relación a los criterios señalados, se establecen las siguientes características de los liceos:

- Liceo A. Clasificado en el quintil 1. Situado en una zona próxima a la periferia de Montevideo.
- Liceo B. Clasificado en el quintil 2. Considerado un liceo de barrio si bien recibe alumnos de varias zonas.
- Liceo C. Clasificado en el quintil 3. Considerado liceo de cultura de “aluvión” por converger en éste alumnos de diversos barrios.
- Liceo D. Clasificado en el quintil 5. Liceo de barrio con uno de los mejores resultados en Montevideo.

A partir de los criterios establecidos, la muestra quedó conformada por diez profesores del Taller de Música de tercer grado de los centros educativos seleccionados, la cual comprendió a todos los profesores de los liceos, repartidos entre los turnos matutino y vespertino que en el momento de la investigación se hallaban en posesión del cargo.

¹ Atendiendo al eje socioeconómico de los alumnos, de acuerdo a datos del Departamento de Investigación y Estadística Educativa de CODICEN, se tomó en cuenta para ésta selección una categorización de los liceos de Uruguay que los agrupa en cinco niveles en base a un conjunto de criterios que los ordena por quintiles. El nivel 1 corresponde al 20% de liceos de contexto más desfavorable, el nivel 2 al 20% siguiente y así se continúa hasta llegar al nivel 5 que representa al 20% de liceos de mejor contexto. En virtud de los niveles de contextos socioculturales, para la muestra se seleccionan cuatro liceos que atienden a un quintil 1, un quintil 2, un quintil 3 y un quintil 5.

Informante clave

La investigación buscó el sustento de expertos que permitieran 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). Considerando que los docentes que realizan sus prácticas en los diversos centros educativos públicos, responden a la percepción de su propio estamento, se buscó la perspectiva de un experto. El cruce de datos entre estos dos estamentos, docentes y experto, buscó comprender la complejidad existente del fenómeno a estudiar, esto es, de las percepciones y prácticas docentes en el Taller de Música. De tal modo se relacionaron las perspectivas de dos tipos de conocimiento: uno más práctico y situacional y uno más teórico y formalizado (Feldman, 2010). De acuerdo a lo expuesto, la selección de informantes clave atendió a los siguientes requisitos:

- docentes de didáctica de la especialidad de música del Instituto de Profesores Artigas
- con experiencia en observación de clases en el subsistema de Educación Secundaria,
- que hayan formado parte en la elaboración del programa de Tercer grado de Música de Educación Secundaria plan 2006.

Para la selección de los informantes claves se aplicaron los criterios de representatividad, pertinencia y predisposición de la muestra (Pujadas, 1992). Respecto a la representatividad, el autor establece que los sujetos deben responder a un perfil característico del universo sociocultural que se investiga. En una segunda instancia se refiere a la pertinencia, esto es, la necesidad de buscar que los individuos seleccionados posean un conocimiento básico y profundo del mundo sociocultural que representan. Por último cabe considerar la predisposición que tengan para ser entrevistadas. Corresponde mencionar que no se logró la entrevista de dos informantes claves, por no contar con éste último criterio, considerando los tiempos delimitantes de la investigación y que en el mes de diciembre de 2015 se debió dar lugar a la culminación de la etapa del trabajo de campo. La muestra quedó finalmente conformada por diez profesores del Taller de Educación Musical y una experta, la cual atendió a todos los criterios señalados.

3.4 Acceso al escenario y procesos de negociación

Para acceder al trabajo de campo, en una primera instancia se elevó al Consejo de Educación Secundaria una carta, solicitando autorización para realizar las entrevistas y observaciones de clases a los docentes en los diferentes centros educativos seleccionados. La solicitud fue

realizada el día 26 de mayo de 2015, obteniendo el visto favorable el día 11 de agosto de 2015 (Véase copia del expediente 3/ 6701/2015 en Anexo I).

Luego de obtener el aval correspondiente de las autoridades pertinentes del Consejo de Educación Secundaria y notificándome de la misma, se realizó la entrada al campo el día 15 de agosto comenzando las negociaciones con los respectivos directores de los liceos, donde se explicó el motivo de la investigación garantizando la confidencialidad de los datos obtenidos. De tal forma se obtuvieron los respectivos nombres y horarios de clase de los docentes para proceder a un primer encuentro con los mismos. A modo de ordenar el proceso de investigación se realizó un orden de visitas a los centros educativos, presentándome personalmente ante cada docente y coordinando con los mismos las entrevistas correspondientes.

En el trabajo de campo se realizaron diez entrevistas a docentes y a una informante clave. Coordinada y realizada la entrevista a los profesores, luego de establecer el “*rapport*” necesario para continuar avanzando en el proceso de investigación, se solicitó a los docentes entrevistados la autorización pertinente para realizar una próxima visita, en aras de observar una de sus clases y delimitar por otra parte algunos datos que hubieran quedado confusos o relegados al culminar la entrevista. De las diez entrevistas realizadas a los docentes en los cuatro centros educativos públicos, finalmente seis de ellos me permitieron acceder en mi condición de investigadora a observar una clase de Taller de Música de tercer grado de Ciclo Básico.

Sobre el asunto corresponde precisar por lo tanto que no se concretaron cuatro observaciones de clases (véase cuadro 3). Se puede asignar como determinante de dichos impedimentos el factor del tiempo para los casos de P2 y P8. Cabe precisar en este aspecto, lo imprevisto de los paros acontecidos en la enseñanza pública durante toda la segunda quincena de agosto del año 2015, en las cuales se vieron obstaculizadas tres instancias primarias de las observaciones de clases que habían sido planificadas debiendo postergarse las mismas, postergación que finalmente dio lugar a que la observación que se iba a realizar a P2, LB (profesor 2, liceo B) se viera impedida, más allá de contar con la buena disposición de la docente. En el caso de P8, la entrevista tuvo lugar una semana previa a la finalización del año lectivo, dado los motivos expuestos del año extraordinario y la demora del profesor en otorgar el consentimiento que me permitiera acceder a la entrevista.

En los casos de P4 y P6, de acuerdo a los argumentos expresados por los docentes, el motivo prioritario de éste impedimento se debió a que no se estaba trabajando con actividades que involucraran prácticas vinculadas al taller. En tal sentido, en el capítulo 4 correspondiente al análisis de los datos empíricos (véase apartado 4.3.4), se profundiza en la comprensión de las percepciones singulares de cada caso sobre el Taller de Música. En este aspecto corresponde

destacar que al relativizar la interpretación de los datos, se consideraron dichas observaciones en notas registradas en el diario del entrevistador.

Resulta pertinente señalar sobre la cuestión, que durante los quince minutos en que permanecí esperando en los pasillos del liceo C a la docente P4 -para poder acceder a su consentimiento de entrevista- se escuchaba música perteneciente a un género musical nacional. Por otra parte se detecta que la docente se encontraba trabajando con un equipo audiovisual y en un espacio de pequeñas dimensiones en el cual se realizó minutos después la entrevista correspondiente. Dichos datos observados responden en una primera instancia al argumento esgrimido por la docente, evidenciando que en el momento del año en que se realizó esta entrevista, P4 no estaba trabajando con actividades desde el hacer. Por otra parte, se observan y relevan en esta etapa, otros aspectos que fueron tenidos en cuenta en el análisis de los datos, tales como el valor concedido por la docente al sonido y la imagen y el género de algunas canciones que escuché provenientes del salón de clase. Tales asuntos merecen ser considerados, dado que atienden a observaciones que se vinculan con las percepciones de la profesora sobre el Taller de Música expresadas luego en la entrevista.

Si bien en una etapa posterior, entre los meses de enero y abril del año 2016 se profundizó en todos los datos aportados, es preciso señalar -dado la naturaleza de la investigación cualitativa-, que dicho tratamiento de los datos fueron sustento de revisiones constantes en el proceso de evolución del trabajo de campo.

El siguiente cuadro (véase cuadro 3) presenta el cronograma de las entrevistas y las seis observaciones de clases realizadas:

Cuadro 3. Cronogramas de tareas de campo

Caso	Liceo	Fecha de entrevista	Duración de la entrevista	Fechas de Observación de clases	Turno
P1	B	19/08/2015	40'	30/10/2015	Matutino
P2	B	21/08/2015	50'	No se concretó	Vespertino
P3	C	15/09/2015	1:05'	20/10/2015	Vespertino
P4	C	26/10/2015	42'	No se concretó	Matutino
P5	D	26/10/2015	30'	30/10/2015	Matutino
P6	D	28/10/2015	31' 30''	No se concretó	Matutino

P7	D	25/11/2015	56'	25/11/2015	Vespertino
P8	D	04/12/2015	42'	No se concretó	Vespertino
P9	A	11/11/2015 20/11/2015	50' 22'	20/11/2015	Matutino
P10	A	13/11/2015	23'	13/11/2015	Vespertino

Fuente: elaboración propia

Etiquetas de los centros y profesores

A modo de salvaguardar la identidad de los centros y profesores se codificaron los mismos. De tal manera el profesor 1, quien trabaja en liceo B es codificado P1. LB; el profesor 2, quien trabaja también en el liceo B, es codificado P2. LB; el profesor 3, quien trabaja en liceo C es codificado P3. LC y así sucesivamente.

Extensión horaria y espacios físicos en el que se desarrollaron las entrevistas

Las entrevistas tuvieron una extensión horaria que osciló entre 23 minutos la de menor duración y 1 hora 5 minutos la de mayor duración. La extensión de las mismas tuvo variaciones que obedeció fundamentalmente a la disponibilidad horaria de los entrevistados y al modo de expresarse cada docente basándose en relatos y descripciones, en relación al contenido de las preguntas guías.

Corresponde señalar que a excepción de la entrevista realizada a P5, la cual tuvo lugar en una cafetería, próxima a la vivienda de la entrevistada; todas las entrevistas tuvieron lugar en los centros educativos donde los docentes realizan sus actividades: salones de aula (P1, P2, P3, P4, P8), salas de profesores (P7, P9) y dirección liceal (P6). En tal aspecto los espacios físicos no fueron los más adecuados para la escucha, considerando la polución acústica e interrupciones que generalmente acontece en los liceos y otros espacios públicos. Merece señalar que dichas interferencias sonoras, dificultaron a su vez las transcripciones al momento de realizar el proceso de desgrabación correspondiente.

Cabe destacar también, que si bien la mayoría de las entrevistas se realizaron previa coordinación horaria con los propios profesores a ser entrevistados, las cuales por un tema de organización, en cuanto a los procedimientos a seguir de la investigación- antecedían a las

observaciones de clases; la entrevista realizada a P10 debió realizarse luego de observada la clase del docente, considerando el tiempo acotado con que contaba el informante y que se estaba en una fecha próxima la finalización del curso lectivo.

Otro hecho a considerar de la recolecta de datos, fue la entrevista realizada a P9, la cual si bien tuvo en una primera instancia una duración de 50 minutos (véase cuadro 3), en la misma se suscitó un problema técnico. Dicho inconveniente no permitió realizar la desgrabación correspondiente que diera cuenta fiel del testimonio de ésta, si bien se hicieron las anotaciones correspondientes en el diario del entrevistador, salvaguardando los datos más importantes. Corresponde señalar al respecto que contando con buena disposición del profesor, a *posteriori*, luego de observar su clase, fue posible realizar una segunda entrevista que dieran cuenta creyente de dicho testimonio para el análisis de los datos empíricos.

El desarrollo de las entrevistas estuvieron sujetas, pues, a circunstancias propias de las instituciones liceales, así como a la predisposición de cada docente. De acuerdo a lo dicho, algunos casos, por tanto, ofrecieron más dificultades que otros para poder coordinar las entrevistas. En los casos P7 y P8, por ejemplo, se tuvo que volver a dicho centro D- en una ocasión por no encontrar al docente P7 y en otra porque luego de contactar al informante P8 se dificultó la realización de la entrevista al no obtener una pronta respuesta del mismo. Corresponde establecer, por último, que el año lectivo 2015 ofreció una serie de dificultades en el desarrollo de dicho proceso de investigación, al verse restringida la flexibilidad de tiempo para coordinar las entrevistas a los docentes, dado que el desarrollo regular de las clases resultó afectado por un conflicto de la enseñanza en sus tres niveles de Primaria, Secundaria y Universidad; los cuales dieron lugar a un cumulo de paros y huelgas docentes en el sistema de la enseñanza media. Así lo dejan asentado varios de los entrevistados en sus respuestas, orientadas a como dicho conflicto de la educación problematizó el proceso de enseñanza y aprendizaje (véase Anexos complementarios, entrevistas a docentes).

Entrevista a informante clave

Para obtener las entrevista a los informantes claves, se concurrió e indagó en Inspección Musical de Educación Secundaria sobre expertos que contaran con las características requeridas para la investigación. Finalmente se logró acceder y coordinar una entrevista con una informante clave: profesora de didáctica en el Instituto de Profesores Artigas, ex inspectora en la disciplina de Educación Musical en el subsistema de Educación Secundaria, la cual cuenta con una extensa trayectoria en observación de clases dentro del subsistema señalado, habiendo participado en la conformación del Programa de Taller de Educación Musical del plan 2006. En tal sentido se mantuvo con la experta un contacto previo vía mail y posteriormente a través de una conversación telefónica, donde se le informó de la importancia de su

colaboración para la investigación que se estaba llevando a cabo. De tal manera se coordinó y se realizó una entrevista personal con la docente citada. La entrevista fue realizada el día 21/10/2015 en la cafetería del Instituto de Profesores Artigas.

3.5 Recogida de datos empíricos

Los instrumentos de recogida de información de enfoque cualitativo comprenden entre los señalados, guías de entrevista a docentes e informantes claves y una guía de observación de clases a docentes. Según expone Maxwell (1996, p. 9) “si existe la posibilidad, debe hacer una prueba piloto de su guía de entrevista con gente lo más parecida posible a los informantes previstos”.

A los efectos, pues, de determinar si las preguntas de entrevistas serían comprendidas por los docentes y rever las mismas de ser necesario, previo al abordaje de ésta se realizó un pre-test de la guía de entrevista con un colega de música el día 28 de julio de 2015. De esta manera se verificó que se estuvieran proporcionando los datos apropiados en relación a las preguntas de investigación así como para tratar con toda posible amenaza de validez a estas respuestas (Maxwell, 1996).

De acuerdo al tema, los objetivos de la investigación planteados y el marco teórico, se ha diseñado una guía de entrevista, entendiéndose que la misma parte de un guión como listado tentativo de temas y preguntas. El guión señala la información que se necesita para el logro de los objetivos planteados, orientando el curso de la entrevista y permitiendo la formulación de preguntas no establecidas (Yuni y Urbano, 2006).

La guía de entrevista (véase Anexo II) diseñada comprende los tópicos vinculados a las interrogantes de la investigación. Considerando que los datos básicos se pueden obtener con mayor facilidad en un breve cuestionario que los participantes completen al final (Simons, 2011), se ha elaborado una ficha de registro de información general a modo de obtener los perfiles profesionales de cada entrevistado (véase Anexo III). En la elaboración de las preguntas se tomó en cuenta que las mismas no estuvieran sesgadas, esto es, que no insinuaran en el entrevistado el tipo de respuestas.

Considerando el minucioso trabajo que insumía desgrabar las entrevistas, las transcripciones fueron realizadas por mi propia persona en el rol de investigadora durante todo el proceso del trabajo de campo, culminando las desgrabaciones de todas las entrevistas el día 19 de diciembre de 2015. Las grabaciones fueron sustentadas por notas en el diario del entrevistador las cuales facultaron hacer un seguimiento de la investigación y de la evolución de la comprensión (Simons, 2011), permitiendo, entre otros aspectos señalar partes de ésta que

fueron importantes para su posterior interpretación y análisis. De tal forma, una primera aproximación a algunos datos obtenidos en las primeras dos entrevistas permitió ajustar algunas preguntas considerando que fueran lo más flexible y abiertas posible, para no condicionar ni sesgar en ningún aspecto la respuesta del docente y permitir, como se expusiera, arribar a los datos requeridos para los objetivos planteados. En tal sentido, se observó en una primera instancia, que los primeros entrevistados percibían al taller como un proceso y no como instancias de clases, lo cual llevó a un cambio en una de las formulaciones de las preguntas guías. Dentro de la dimensión correspondiente a percepción del taller, la pregunta ¿Te animas a describir una clase que hayas dado sobre el taller de Música que consideres una de las mejores? fue sustituida por "¿Te animas a describir una experiencia relevante que hayas tenido en el taller de música?" (véase Anexo II). De tal forma se tuvo el cuidado de no restringir la respuesta a una unidad temporal, entendiendo que los docentes podían contar con un proyecto que se dio en varios encuentros.

Para la construcción del instrumento de las observaciones de clases, se tuvo especial cuidado en que su diseño fuera flexible y permitiera contemplar a su vez los contenidos a que atienden las preguntas de las entrevistas, dando lugar a la contextualización de las estrategias de enseñanza de los profesores del Taller de Música, en lo que hace a las condiciones, contexto, así como a acciones observadas y registradas en las clases (véase Anexo IV). Se atendió de tal forma a que su diseño no se rigiera por un modelo estructurado, cuidando interpretar diversas modalidades de clases en lo que refiere al modelo de enseñanza más tradicional de la instrucción (en lo que hace a la transmisión de conocimiento), así como a otras estrategias que pudieran dar lugar a otros modelos más abiertos de la enseñanza contemplados en el marco teórico de la Tesis (enfoques *paidocentristas* o bien modelos complejos en lo que hace a la didáctica de la música). En este aspecto se realizó un *pretest* del instrumento de observación, cuya guía contempló los datos aportados por un colega de la asignatura a quien se le realizó la entrevista. A tales efectos se evidenció, observando la interacción entre el docente y los alumnos, la necesidad de que los datos registrados en la guía de observación fueran apoyados y complementados con una narración descriptiva narrativa (Simons, 2011) a modo de considerar en su posteridad toda práctica emergente observada en la realidad el aula. De esta manera se atendió a obtener una información más íntegra de los hechos y acciones suscitadas en la clase, que aportaran emergentes que no se evidenciaban en la entrevista y ampliara por otra parte, mi percepción como investigadora en la interpretación y análisis de los datos empíricos. De acuerdo a lo expresado se consideró relevante tanto la observación del "primer plano" sustentado en las dimensiones del estudio, en cuanto registra todo lo que se decide observar, así como el "plano del fondo", lo que está presente y en lo que refiere Simons (2011) puede variar durante el proceso de la investigación. En esta dirección se rescata la frase expuesta por la autora "seguir abiertos a lo inesperado" (Simons, 2011, p. 95) cuyo contenido fue contemplado desde el inicio de la investigación, con el relevamiento de la teoría, hasta la interpretación final de los datos empíricos.

3.6 Tratamiento y análisis de los datos

Atendiendo al enfoque cualitativo de la investigación, la estrategia de análisis de datos estuvo orientada en base a tres momentos o fases de estudio, éstos son el descubrimiento, la codificación y posterior relativización de los datos (Taylor y Bogdan, 1987). Estos momentos están dirigidos a buscar el desarrollo de una comprensión en profundidad, tanto de los escenarios como de las personas que se estudian, por lo cual se entendió pertinente considerarla como guía para el análisis de esta investigación, dada la naturaleza del tema, en el cual la observación de los actores, los escenarios y la interacción entre ambos son relevantes para el logro de la credibilidad. A continuación se describen las diferentes instancias del proceso de análisis de datos:

Una vez realizada la recolección de los datos se indagó en los temas, examinando los datos de las entrevistas en profundidad y transversalmente (en el cual se buscaron los temas emergentes surgidos en el trabajo de campo), comparándolas con categorías elaboradas a priori a partir del marco teórico, para elaborar las tipologías y de esta manera desarrollar los conceptos que permitieron proceder a la codificación. En este sentido cabe la cita de Maxwell (1996, p. 12): “Aunque algunas categorías de codificación pueden ser sacadas de la teoría existente, otras son desarrolladas inductivamente por el investigador durante el análisis y aun otras (...) son tomadas a partir de la estructura conceptual de las personas estudiadas”. Las entrevistas fueron desgrabadas y realizadas las transcripciones textuales, respaldando los significados e interpretación presentada en los resultados de la investigación (véase Anexos complementarios, entrevistas). Se procedió en esta etapa, de acuerdo a lo señalado, al ordenamiento y la reducción de los datos obtenidos de las entrevistas, los cuales fueron delineando las tipologías.

En la etapa de codificación se reunieron todos los datos referentes a los temas, ideas, interpretaciones, conceptos y proposiciones, desarrollando las categorías de codificación y refinando el análisis. Al respecto Maxwell sostiene que en la investigación cualitativa, al contrario de la cuantitativa

el objetivo de la codificación no es producir conteo de cosas, sino *fraccionar* los datos y reordenarlos en categorías que faciliten la comparación de datos dentro y entre estas categorías y que ayuden en el desarrollo de conceptos teóricos. Otra forma de análisis de categorización incluye clasificar los datos en temas y asuntos más amplios. (Maxwell, 1996, p. 12)

La fase final del análisis e interpretación de los datos consistió en su relativización, es decir hacer una nueva lectura para interpretarlos en el contexto en que fueron recogidos. Según Taylor y Bogdan (1987, p. 171) “todos los datos deben relativizarse. Para entenderlos, hay que detenerse en el modo en que fueron recogidos. No se descarta nada...”

Para determinar la congruencia entre los resultados como criterio a la validez del estudio, corresponde señalar que las entrevistas realizadas a los docentes, fueron trianguladas con las observaciones de las clases a las cuales fue posible acceder. En este aspecto cabe señalar que el análisis de las observaciones fueron sometidas al mismo rigor científico que las entrevistas. Para la triangulación de observaciones y entrevistas se consideraron las ideas señaladas por Maxwell (1996), en cuanto éstas pueden suministrar un informe más cabal y con mayor precisión que cualquiera de las dos técnicas solas. El uso del registro fotográfico fue otro de los procedimientos utilizados que garantizan la credibilidad de la investigación.

3.7 Implicancias del investigador y ética de la investigación

En el aspecto referente a implicación del investigador con el objeto de estudio, puedo alegar que no existió relación de jerarquía o de subordinación ni de parentesco entre los integrantes de la población a estudiar y mi persona como investigadora. La muestra estuvo conformada por docentes, cuya nómina incluyó a quienes se desempeñaron en el año lectivo 2015 como profesores en la asignatura Taller de Música de tercer grado y una informante calificada. Si bien acaeció una relación profesional entre los docentes sobre los cuales se realizó la investigación y mi persona, puesto que mi profesión como docente de la asignatura de Educación Sonora y Musical se correspondió con la especialidad a investigar; no existió casualmente una relación laboral con ninguno de los actores la cual pudiera sesgar la investigación.

Como sujeto de investigación y docente considero que la amenaza más significativa a la validez de mi estudio la constituyeron mis propias prácticas como docente de la asignatura de Educación Musical, entendiendo que el problema clave a dicha amenaza fue inevitable por formar parte de la propia intersubjetividad de mi persona.

De acuerdo a lo expuesto, para minimizar la posibilidad de sesgo y eliminar posibles fuentes de invalidez, dado mi experiencia sobre la especialidad a investigar, se tomó el recaudo de discutir mis interpretaciones en la segunda quincena de abril de 2016 con docentes en el ámbito profesional de la música y la investigación. Se relevaron por otra parte, durante el mes de marzo y abril las notas de campo que fueron surgiendo de mis acciones e interacciones durante todo el proceso de investigación.

En la tesis se incluyeron y tomaron los siguientes aspectos éticos y de rigor científico:

- Honestidad intelectual; lo cual implicó que se mantuviera claramente en la tesis, la voz de cada autor reseñado y sus respectivos análisis por medios de las citas respectivas, indicando las fuentes y acusando recibo de las ayudas recibidas.
- Fidelidad a los datos obtenidos e interpretación de los mismos libre de sesgos, así como de los hechos y marcos conceptuales. Lo señalado implicó desarrollar en todas las etapas de la investigación el pensamiento lógico, crítico, analítico, (cuestionando mi propia posición como investigadora), asumiendo el compromiso personal, profesional, académico y social de la investigación. Lo expuesto denotó la responsabilidad científica, imparcialidad de los juicios y observaciones realizadas y la interpretación de todos los datos obtenidos de la investigación.
- Se dieron a conocer a los integrantes de la muestra a investigar la información pertinente y honesta acerca de lo que involucró su participación, que se esperaba de ellos, y de los resultados de la investigación en la que decidieron colaborar.
- Se mantuvo la confidencialidad de los datos, empleando seudónimos para designar a los actores. La confidencialidad de los datos se hizo extensible también para los centros educativos en donde tuvieron lugar las observaciones de clases.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS EMPÍRICOS

En este capítulo se presenta el proceso de análisis y recolección de la información empírica. El análisis del siguiente apartado ha sido elaborado en base a un proceso de lectura, comparación e interpretación de los datos atendiendo a los objetivos del estudio. Se relacionó la evidencia empírica con teoría a los efectos de una mayor comprensión del fenómeno. En tal sentido se sigue el lineamiento de las ideas expresadas por Stake (1998), para quien el análisis consiste en construir nuestras impresiones atribuyéndole un sentido a las partes así como a los resúmenes finales: “no al principio, la mitad y el final...” (Stake, 1998, p. 69); sino a aquellas que el investigador considere las más relevantes en cuanto contribuya al logro de los objetivos de su estudio.

4.1 Conformación de la muestra. Los profesores

Los liceos se seleccionaron atendiendo al contexto sociocultural donde trabajan los docentes, a fin de disponer de entornos de enseñanza variados. La muestra comprendió a todos los profesores de los liceos elegidos que en el momento de la investigación se hallaban en posesión del cargo. Para proceder al análisis se realizó una matriz (véase cuadro 4) que permitió ordenar los datos, considerando los aspectos estructurales, institucionales y técnicos-pedagógicos de cada profesor.

Cuadro 4 Matriz de datos de los profesores

P.	Liceo	Aspectos estructurales		Aspectos institucionales				Aspectos técnico- pedagógicos		
		Sexo	Edad	Antigüedad doc. en el CES	Nro. años en la institución	Relación antigüedad doc. en CES y permanencia institucional	Carácter del cargo	Otras funciones docentes (cursos que dicta)	Formación Profesional	Otras actividades relacionadas a su práctica docente
P1.	LB	M	41-50 años	19 años	5 años	Mayor estabilidad institucional	E		Egresado del IPA. Cursó estudios en la EUM en guitarra nivel básico y superior	Intérprete en grupo de rock.
P2.	LB	F	41-50 años	23 años	10 años	Mayor estabilidad institucional	E	Doc. Liceo privado y públicos Prof. Adscriptora	Egresada de la EUM Musicología. Estudios de piano particular y didáctica en el IPA.	
P3.	LC	M	31- 40 años	7 años	1 año	Breve duración en la institución	I	Docente en liceo cooperativo	Estudios primarios en el IPA. Estudios part. de percusión	Músico percusionista
P4.	LC	F	31- 40 años	6 años	1 año	Breve duración en la institución	S	Docente en aulas comunitarias y liceos privados	Estudiante en IPA 2°. Estudios de canto y trompeta en EUM y Musicoterapia en Instituto Universitario CEDIAP	Cantante en ámbito de música popular
P5.	LD	F	41- 50 años	24 años	10 años	Mayor estabilidad institucional	E	Docente en Liceo privado. Prof. Adscrip.	Egresada del IPA. Estudios en Escuela Municipal de Música (violín) y EUM(Musicología)	
P6.	LD	M	Menos de 30 años	1año	1 año	Breve duración en la institución	I	Docente en Liceo privado 2 año	Estudiante en IPA. Curso sonidista. Estudia guitarra con docente particular	
P7.	LD	M	41-50años	13 años	2 años	Breve duración en la institución	E/S	Docente en otra institución pública	Egresado del IPA Estudios de Flauta travesa particular y en EUM (Ciclo Básico)	
P8.	LD	M	31-40 anos	5 años	1 año	Breve duración en la institución	I	Docente en otra institución pública (quintil 1)	Estudiante del IPA. Estudios en Escuela Nacional de Arte Dramático (ENAD)	Músico en carnaval (Murga, Revistas) y grupos de rock
P9.	LA	M	51- 60 años	18 años	8 años	Mayor estabilidad institucional	I	Docente en liceo privado 3 ^{os} y 6 ^{os}	Estudios de guitarra en EUM	Interprete de guitarra en grupo de música popular
P10.	LA	M	31-40 años	2 años	1 año	Breve duración en la institución	I	Docente en otra institución pública	Estudiante en IPA	Músico independiente

Carácter del cargo E = Efectivo I= Interino S= suplente

Fuente: elaboración propia en base a conceptos de Yuni y Urbano (2006)

- Sexo

La distribución de los profesores entrevistados distingue que siete de los diez docentes de la muestra son del sexo masculino (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P10).

- Edad

En lo concerniente a la edad de los profesores, la ubicación generacional que compone la muestra permite dividirla en cuatro grupos; menos de 30 años (caso P6), de 31 a 40 años (casos P3, P4, P8, P10), de 41 a 50 años (caso P1, P2, P5, P7) y mayor de 50 años (caso P9).

- Antigüedad y permanencia institucional

Respecto a la antigüedad docente se evidencian tres grandes grupos: los que se ubican entre cuarto y sexto grado (P1, P2, P5, P7, P9), lo cual significa que tienen entre 13 y 24 años de labor), los que se encuentran entre segundo y tercer grado (P3, P4, P8) que tienen entre 5 y 12 años de experiencia docente y por último quienes se encuentran en sus primeros 4 años de práctica en la docencia (P6, P10).

Por otra parte la relación entre la antigüedad docente y la antigüedad en el centro educativo permiten realizar dos lecturas. En primer término se aprecia que los docentes con mayor antigüedad en el ejercicio de la docencia (P1, P2, P5 y P9) son quienes cuentan con mayor estabilidad en la misma institución, así como los de menor antigüedad (1 a 7 años de experiencia docente), visualizan una breve duración en la institución que no alcanza a comprender la totalidad del año lectivo (P3, P4, P6, P8, P10), atendiendo a la excepción de P7, quien tiene una antigüedad de trece años en la docencia y dos años en dicha institución (LD). En tal sentido el docente P7 manifestó que se encontraba realizando una breve suplencia en ese grupo, teniendo la mayoría de horas en otro centro próximo a dicha zona.

- Carácter del cargo

En lo que atañe a la categoría de los docentes, en cuanto a la calidad del cargo efectivo, interino o suplente² y su relación con la formación profesional, se observa que los docentes que se encuentran en la categoría de efectivos (P1, P2, P5, P7) han completado sus estudios en algún centro terciario en los cuales corresponde destacar el Instituto de Profesores Artigas (P1, P5, P7) y la Escuela Universitaria de Música (P2). Más de la mitad de la muestra la ocupan

² En el desempeño de la docencia en Educación Secundaria, considerando el carácter del cargo se otorga al docente diferentes derechos en lo que hace a su profesión. Los efectivos acceden a la titularidad en forma regular y estable. Los interinos desempeñan un cargo sin titular en el transcurso del año, mientras que los suplentes asumen el cargo transitoriamente hasta el reintegro del titular (Estatuto del funcionario docente, artículo 5, 2013).

docentes interinos o suplentes, la cual se compone de estudiantes del IPA (P3, P4, P6, P8, P10) y un docente que realizó estudios de guitarra en la Escuela Universitaria de Música (P9). Con respecto a la formación profesional conviene puntualizar que si bien más de la mitad de la muestra no posee título de egreso a nivel terciario (P3, P4, P6, P8, P9, P10), se destacan de los mismos, estudios en otras áreas concernientes al arte o a la música, los cuales pueden ser datos significativos al momento de establecer vínculos entre la formación profesional y las actividades musicales, en relación a sus percepciones sobre el Taller de Música de tercer grado y las estrategias de enseñanza utilizadas. De tal manera, la formación curricular y extracurricular, la experiencia docente, las actividades desarrolladas en el área musical y otras ocupaciones artísticas de los docentes, son datos a considerar en la heterogeneidad de los casos que reviste la muestra, en cuanto aportan de manera significativa a las singularidades de las estrategias de enseñanza aplicadas en el aula del Taller de Música.

4.2 Las categorías de análisis e instrumentos para la recogida de datos empíricos

A continuación se presenta las categorías de análisis que orientaron las preguntas de las entrevistas a los docentes y los criterios a seguir para la observación de sus clases, en relación al objetivo específico planteado y al marco teórico de la investigación:

Cuadro 5. Categorías de análisis e instrumentos

Objetivos específicos	Categorías de análisis	Definición de las Categorías	Instrumento utilizado para la recogida de datos Guía de entrevista a docentes (Anexos II y III)
Indagar sobre las percepciones de los docentes acerca del espacio curricular del Taller de Música de cuatro liceos públicos de Ciclo Básico.	La formación del docente para la enseñanza del curso	Contribución de la formación para poder abordar el curso, Taller de música de tercer año.	<i>¿Cuál es tu formación como educador musical y cómo contribuye para la enseñanza del Taller de música? (Pregunta 1.1)</i> <i>¿Has realizado cursos de actualización profesional recientemente? ¿En qué ámbitos? (Pregunta 1.2)</i> <i>¿Consideras que los mismos te han aportado para la enseñanza del Taller de Música? ¿De qué manera? (Pregunta 1.2.1)</i>
	Percepciones sobre la práctica del Taller de Música en contexto	Como percibe el docente la enseñanza de la modalidad del taller como práctica musical, considerando el eje programático y los contextos educativos.	<i>¿Qué ideas tienes sobre lo que se tiene que hacer en el aula de taller de música de 3º? (pregunta 2.1)</i> <i>¿Qué piensas sobre la siguiente frase, extraída del programa de 3º de música :“Es un espacio pedagógico en el que la práctica musical (tocar, cantar, bailar, escuchar, moverse) debe</i>

			<p>estar presente todo el tiempo". (Pregunta 2.2)</p> <p>¿Qué características (espaciales, temporales, materiales, didácticos, humanas) nombrarías como necesarias, que no deben faltar para abordar el Taller de música de 3º? (Pregunta 2.3)</p> <p>De las características que mencionas ¿Cuáles están disponibles en esta institución y cómo aportan las mismas a tu práctica en el taller de música? (Pregunta 2.3.1)</p>
	Estrategias de enseñanza	Las estrategias didácticas en cuanto acción que se desarrolla en el aula por parte del docente considerando las características del alumnado, contexto socio-cultural y particularidades de los centros educativos.	<p>¿Te animas a describir una experiencia relevante que hayas tenido en el taller de música? (Pregunta 3.1)</p> <p>¿Participan los alumnos en presentaciones -dentro o fuera de la institución- que lleguen a exponer los productos musicales logrados en el taller? ¿De qué manera? (Pregunta 3.2)</p> <p>¿En referencia a la didáctica de la música, conoces alguna metodología en particular? ¿Te inspiras en alguna de ellas para impartir tus clases en el taller de música? (Pregunta 3.3)</p> <p>En relación al programa actual de tercer grado de Educación Musical: ¿Cómo lo usas? ¿Qué actividades musicales realizas en el curso en relación a los contenidos del programa? (Pregunta 3.4)</p> <p>¿Puedes identificar y describir dos estrategias de enseñanza que utilices habitualmente en el taller de música? ¿Qué objetivos te propones abordar con cada una de estas estrategias? (Pregunta 3.5)</p> <p>¿Cuáles son las necesidades y los intereses musicales de los alumnos en las aulas de música de tercer grado en este liceo? (Pregunta 3.6)</p> <p>¿Crees que hay que integrar</p>

			<p><i>o tomar los intereses de los alumnos en el curso del taller? Si es así ¿De qué forma lo integras en el aula? (3.6.1)</i></p> <p><i>¿En tu experiencia como docente de taller de música, trabajaste en alguna ocasión o trabajas actualmente coordinando con docentes de otras asignaturas? ¿Puedes dar un ejemplo en referencia a alguna temática y como se abordó la misma? (Pregunta 3.7)</i></p>
<p>Detectar estrategias de evaluación usadas en el Taller de Música.</p>	<p>La evaluación de los aprendizajes</p>	<p>Evaluación de los aprendizajes atendiendo a la modalidad práctica del taller.</p>	<p><i>¿Cómo evalúas en el taller de música? (Pregunta 4.1)</i></p>
<p>Identificar y describir las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en el Taller de Música de cuatro liceos públicos.</p>	<p>Estrategias de enseñanza implementadas en las aulas del taller de Música</p>	<p>Estrategias de enseñanza que usan y diseñan los docentes entrevistados en las aulas del Taller de Música.</p>	<p>Guía de observación de clases (Anexo IV)</p> <p>Condiciones, contexto, acciones observadas y registradas en clase</p>

Fuente: adaptado de Cisterna (2005, p. 67)

4.3 Análisis de las entrevistas

Este apartado reúne los resultados relacionados con el primer objetivo de la investigación, el cual indaga acerca de las percepciones de los docentes sobre la enseñanza de la música, en el curso Taller de Educación Musical. Para arribar a este primer objetivo fue utilizada la técnica de la entrevista, confeccionándose una guía para la recogida de datos (véase Anexo II). En relación a las pautas establecidas, las preguntas guías se aplicaron de manera flexible a través de una entrevista en profundidad, considerando los temas emergentes que fueron surgiendo en todos los casos (véase Anexos Complementarios, entrevistas a docentes).

Como una de las estrategias del análisis, a modo de una mayor comprensión de los casos, los datos empíricos fueron cruzados con datos aportados de la entrevista realizada a la informante clave ex inspectora de educación musical. Cada una de las entrevistas realizadas se leyó primero en profundidad en su conjunto, y luego se sometió a un análisis categorial exhaustivo. Luego se analizaron transversalmente en su totalidad, empleando el método comparativo constante que contempla tanto el análisis como su interpretación.

4.3.1 La Formación docente para la enseñanza del curso

La primera pregunta de la entrevista estuvo orientada en indagar sobre como contribuye la formación profesional en los profesores, para la enseñanza en el Taller de Música, considerando la modalidad práctica del curso. Los datos dan a conocer que para la mitad de la muestra (P1, P3, P4, P8, P10) el ser o haber sido o músico activo resulta primordial como aporte a sus prácticas:

“Creo que es muy distinto como lo puede abordar el taller de música un docente que se desempeña como músico, es decir que sea un músico activo, que sea un músico que está o interpretando o creando, o que estén la faceta de la creación, que está en el ambiente musical, que da conciertos, que graba discos, que está componiendo con gente, que tiene todos los días ensayos con gente.” (P1)

“En realidad yo vengo de una familia de músicos en donde mi padre es baterista... La percusión por ejemplo estudié o mejor dicho aprendí en la calle, aprendía bastante digamos yendo al carnaval a ver murgas, yendo a ver las comparsas y el candombe, ahí yo agarré como un concepto que es el que trabajo hoy en día también, que en gran parte lo utilizo también para los talleres de secundaria que es como el tema de los ritmos en general” (P3)

“Para el taller creo que ha contribuido mi formación profesional y mi formación musical de la vida. Yo empecé cantando desde los tres años... en la carrera tuve formación musical también que fue complementaria y muy rica para todo lo que yo ya venía haciendo.” (P4)

“Yo creo que en realidad la mejor formación para el trabajo de clase sobre todo para el trabajo de taller me lo dio lo que se podría decir la calle de alguna forma: desenvolverme dentro del ambiente del carnaval con murgas, con revistas, trabajar mucho, sobre todo desde los dieciocho años con diferentes bandas de rock, con grupos vocales, participar de coros.” (P8)

“en realidad lo que tenía tocaba la guitarra y cantaba y había terminado el liceo artístico.” (P10)

Por otra parte, en sus percepciones los docentes encuentran que la formación terciaria del Instituto de Profesores Artigas no los prepara para el abordaje específico del curso en lo que hace a la modalidad del Taller de Educación Musical de tercer grado, o bien el mismo pasa a un plano complementario. En tal sentido la falta de talleres en el IPA, conforma según los relatos de los profesores talleristas, una de las carencias que hace a la preparación para abordar los lineamientos prácticos del programa:

“Yo creo que desde mi formación contribuye más mi práctica musical, porque me imagino que si yo me quedara solamente con la formación del IPA, no contaría con la ductilidad, la expresividad, acá hay que trabajar con emergentes todo el tiempo y ser creativo, y recrear cosas, inventar cosas en el momento y eso te lo da la práctica.” (P1)

“Con el tema de tercero de la modalidad taller no creo que la formación específica para ser profesor como el IPA esté muy bien desarrollada. No creo que haya suficientes materias que la aborden desde la modalidad taller... pero no creo que la preparación sea la mejor ni la adecuada... debería haber una mejor preparación de los docentes.” (P6)

“Directamente mi formación en el IPA no influye tanto en lo que es el taller de tercero. La formación en realidad es bastante teórica, la formación que te dan para formarte como docente. O sea la impresión que me da es esa, he tenido muy poco de lo que es la formación en el taller dentro de lo que estudié y que más que nada lo que se, lo obtuve de algunos cursos que hice o de algunas instancias de taller que tuve en unas reuniones, algunos encuentros con otros docentes pero no exactamente dentro del IPA.” (P7)

“Yo no terminé el IPA todavía, estoy en el IPA. Igual lo que me ha dado el IPA no es lo que estoy haciendo acá.” (P10)

P7 expone como una de las carencias en la preparación del docente tallerista la falta de formación coreográfica:

“Me parece que es una carencia pero además que es una falta importante en la que se ha incurrido en la confección de los programas, que falta justamente algo que además es hermoso: ver una coreografía bien hecha es atractivo para cualquiera.” (P7)

Las valoraciones que realizan los docentes sobre su formación profesional terciaria, va en lineamiento con las ideas expresadas por la informante clave (véase Anexo V, pregunta 4) quien expresa:

“si vos mirás la currícula en el IPA tiene taller de sensibilización corporal, ¿Qué pueden hacer con dos o tres horas de sensibilización corporal una vez a las semana? El taller de música el taller de creación. Se ha tratado de acercar más a la realidad de lo que pasa en las aulas de Secundaria pero todavía no se ha logrado y todavía no se ha logrado porque todavía el perfil del docente que da esa asignatura no es el perfil del tallerista.” (P11)

La Escuela Universitaria de Música es otra de las instituciones formales, señalada por una docente, sin resultados prácticos al momento de preparar para la enseñanza en el Taller de Música de Educación Secundaria.

“Lo que yo aprendí de la Escuela Universitaria de Música no me ayudó en nada para la práctica del taller, a mí lo que sí, sinceramente me ayudó, en la práctica del taller fueron todos los cursos que yo he hecho cuando vino la reforma de Rama.” (P2)

La experiencia en la enseñanza del taller es considerada para los docentes como otro factor que contribuyen al desarrollo de sus prácticas:

“...el taller es más lo que vas aprendiendo a lo largo de la jornada del año que la formación propia.”
(P5)

Del relato de una docente cobra relevancia el rol del profesor como creador y agente activo señalado por Davini (2008). En esta línea, si bien la profesora expresa su conocimiento sobre los métodos musicales utilizados en la enseñanza de la música en Latinoamérica; al comenzar a reflexionar sobre sus prácticas construye y diversifica sus estrategias de enseñanza, siendo protagonista y creadora de sus propios modelos musicales:

“Yo en principio, cuando recién empecé taller de música que era allá por el año 96, como que seleccionaba y decía mis clases van a ser como una especie de modelo repetitivo de Orff... Después me fui dando cuenta, por mi experiencia desde la práctica que una clase no podía ser abordada por una sola metodología, que podía ser también un salpicón de todo.” (P2)

Uno de los docentes con menor antigüedad en el cargo (véase cuadro 4: Matriz de datos de los profesores) expresa:

“... a partir del año pasado arranqué en el 2013 a trabajar con primero y segundo, y el año pasado 2014 taller. Pero la primera experiencia me hizo refrescar esta segunda experiencia de otra forma: con equipo, con amplificación, sabiendo que lo que estaba haciendo antes, porque yo antes empezaba con una incertidumbre, pa como encarar a los gurises para calentar y esas cosas.”
(P10)

P1 que es uno de los docentes con mayor antigüedad en el cargo señala:

“Creo que dije muchas cosas que un poco no van en la línea que se espera estén y yo en realidad siento la libertad de seguirla llevando como la llevo. Creo haber ido cambiando durante el tiempo.”
(P1)

En sus relatos, cuatro docentes (P2, P4, P6, P10) se retrotraen a la formación musical recibida en Educación Secundaria. Es posible observar en base a los relatos de P4, la importancia que concede a la formación musical práctica que la escuela primaria le brindó. Si bien, de acuerdo a lo expresado por P4, su formación estuvo apoyada por el contexto sociocultural de su familia, sus primeros estudios formales fueron realizados en la escuela primaria pública a través de la participación del coro y posteriormente en una escuela de música estatal:

“después a los ocho años empecé en la escuela infantil de iniciación musical, era del Estado, la hacía paralelamente con la escuela común. Iba de mañana a esa Escuela y de tarde a la escuela común.” (P4)

El relato de la docente P4 resulta relevante en cuanto a la interdisciplinariedad de lenguajes expresivos que aborda en la escuela primaria estatal, señalando luego el vacío que se le produce en su formación musical profesional cuando culmina la escuela a los doce años de edad, proyectando dicha ausencia en la enseñanza secundaria:

“ en la escuela aprendí lenguaje musical, aprendí a tocar el piano, aprendí técnica vocal, teníamos danza, teníamos gimnasia rítmica, teníamos apreciación musical, una cosa que ya desde chiquita te empieza como a abrir...

...Y después cuando egresé de la escuela infantil me encontré con un vacío...

pero yo hubiera querido que hubiera algo, alguna propuesta también del Estado que me hubiese permitido continuar, así como lo había hecho a nivel escolar a nivel liceal, con mi formación musical.” (P4)

El relato de P2 permite apreciar su reflexión sobre la enseñanza conservadora y tradicional que recibió en el liceo, la cual iba a veces en contra de la dinámica del curso:

“Después en el liceo me aburrían muchísimo las clases de música porque no eran buenas clases, eran clases teóricas, clases expositivas. El profesor hablaba también en una práctica de taller de instrumentos, pero pese a eso a mí igual me gustaba y me fascinaba la música.” (P2)

La distancia generacional de ambas docentes (P2, P4) es de aproximadamente 10 años, lo cual permite que se sitúen ambos casos entre los años 1981 y 1990 atendiendo a los años en que las profesoras realizaron sus estudios de nivel secundario básico. Entre dichos años, se ubica, de acuerdo a lo expuesto en el marco teórico, el proceso de transición de la dictadura en la cual formaron partes los países de Latinoamérica. Atendiendo a la informante clave, es en estos años, más precisamente en 1986, que recién se comienza a trabajar desde inspección musical los enfoques que atienden al desarrollo y la musicalización del niño en los programas de Educación Secundaria. En relación a los cambios que se instalan finalmente en la asignatura educación musical en el subsistema de Secundaria con el plan 2006 que atienden a la metodología del taller (Consejo de Educación Secundaria, Programa de tercer grado, plan 2006), la informante P11 manifiesta que los cambios se viene iniciando *“exactamente en el 86, trabajar en forma de taller, o sea de hacer música, de que los chiquilines vivencien y todo lo demás” (P11)*³.

³ Considerando la brecha generacional de los profesores que integran la muestra, es posible observar que en todos los casos, exceptuando P6 y P10, que son los docentes más jóvenes (véase cuadro 4), los docentes realizaron su formación formal en educación secundaria, en una época (en algunos casos más alejados que otros) en la cual aún no se habían propiciado los cambios que iban a contribuir (desde un enfoque *paidocentrista*) en el desarrollo de la musicalidad del niño partiendo desde el hacer.

Es posible comparar los relatos de las docentes anteriores (P2, P4) quienes tienen más años de edad, con los relatos de P6 y P10, los docentes más jóvenes (y con menor antigüedad en el cargo), los cuales expresan como sus experiencias de estudiantes en la asignatura educación musical, contribuyeron para sus prácticas docentes en el Taller de Música. Dando respuesta al modo de abordar un taller, el docente P6 rescata y toma modelos de docentes que ha tenido de la asignatura música:

“Cómo que mis mentores han sido docentes tanto de la carrera y como yo he tenido de cuando iba al liceo, de varias materias y sobre todo música, de cómo abordar un taller.” (P6)

P10 señala como valiosa para la práctica del taller, la experiencia del bachillerato artístico correspondiente al plan 2006:

“... y ahí en el artístico tuve buenas herramientas que me ayudaron ahí a entender un poco y la experiencia esta de los terceros la estoy transmitiendo como si fuera una banda.” (P10)

4.3.1.1 Hallazgos preliminares sobre la Formación docente para la enseñanza del curso

Del análisis de los relatos de las entrevistas expuestos, es posible señalar los siguientes hallazgos:

La formación extracurricular, la actividad musical y la experiencia de los propios talleres, son percibidas por los profesores como las herramientas que mejor los prepara para abordar las prácticas de Taller de Música de tercer año.

La formación del IPA encuentra para los profesores carencias en lo que refiere a la preparación práctica para abordar la modalidad del taller.

Los testimonios de cuatro docentes evidencia el modelo de enseñanza de música que recibieron, permitiendo comparar sus experiencias con los cambios que lentamente empiezan a suscitarse en la currícula de la asignatura en el año 1986.

4.3.2 Percepciones docentes sobre la práctica del Taller de Música en contexto

En este apartado se presenta el proceso de análisis de los datos para comprender como percibe el docente la práctica del taller, considerando las particularidades de los contextos educativos. De acuerdo a datos relevados en la entrevista mantenida con la informante clave, quien formó parte del equipo de confección de dichos programas 1996 y 2006, encuentra que

el programa de Taller de Educación Musical de 2006 no admite casi variaciones en relación al plan 1996, pero si revela que hay un gran cambio que es la metodología:

“En realidad no hay demasiados cambios temáticos, porque los núcleos del programa del 2006 más o menos están contemplados también en el 1996. El gran cambio es la metodología, desde el momento que tiene la denominación de taller de música... en el curso de tercero vigente es sí o sí trabajar taller, entonces ese es el cambio más notorio.” (P11)

La noción del Taller de Música

En referencia a esta transformación que se vincula con la metodología, es posible hallar diferentes enfoques de los docentes en cuanto al modo de percibir el Taller de tercer grado de Música, plan 2006 (véase Anexo II. Pregunta 2.1):

“... Hay un lineamiento, que vos bajás de internet que es una especie de programa que te línea un poco. Bueno, yo justamente hago todo lo contrario. Yo en el taller de música lo que hago es dejar que sean los gurises los que hagan los planteos.” (P1)

“En el año 96 cuando empezó todo esto del hacer musical, digamos desde la práctica, yo dije, no más filas en mi clase.” (P2)

“El taller es ponerte a la altura de los alumnos y lo otro es el tema de las prácticas; aquel que tiene facilidad para tocar el tambor, aquel que le gusta cantar, entonces un poco el taller es sacar para afuera y el hecho de hacer.” (P3)

En relación a la práctica musical que prescribe la modalidad del taller (véase Anexo II, pregunta 2.2) los docentes expresan diferentes tipos de discursos.

P1 interpreta que la práctica musical que expresa el programa, responde a la idea de una dinámica distinta, en relación a la actitud pasiva que admite el escuchar música por parte de los estudiantes:

“Creo que la idea es apuntar para un lado que no sea poner a los gurises a escuchar música.” (P1)

P2 ya tiene elaborada una frase que describe su idea sobre el taller:

“Una frase que yo hice, armé por mi cuenta para englobar mi proyecto de tercero donde puse El alumno a través de su cuerpo, de su voz, de su propio instrumento, puede y debe hacer música.” (P2)

Otro docente expresa realizar las actividades, considerando los ejes que componen el programa de tercer grado:

“me gusta vivir la práctica instrumental que la contempla al taller... Yo me baso un poco en lo que dice el programa. El programa dice que el taller se basa en tres ejes que es la percusión, la ejecución de instrumentos variados y el canto...” (P7)

Se detecta que para algunos docentes el taller encuentra su significado en un formato musical:

“el taller es considerado una banda, la experiencia esta de los terceros la estoy transmitiendo como si fuera una banda.” (P10)

P3 extrae una apreciación del Taller de Música que tiene sus principios en talleres de percusión extracurriculares

“yo agarré como un concepto que es el que trabajo hoy en día también, que en gran parte lo utilizo también para los talleres de secundaria que es como el tema de los ritmos en general, o sea si bien utilizar un poco el concepto o como se toca el candombe, la murga el samba, no sé, diferentes ritmos, también el tema de mezclar y de apelar mucho a la creatividad de los chiquilines que van.” (P3)

La idea del taller como percusión es posible encontrarla también en otro docente:

“en realidad el taller lo voy cada vez deformando más a lo que tiene que ver con percusión en general...” (P8)

Tres docentes expresan que tales lineamientos deben tomarse considerando una cierta preparación y trabajo teórico por parte de los estudiantes:

“Y bueno, el tema de la práctica musical, siempre está bárbaro acordarla, pero es difícil, lleva un trabajo teórico también y lleva su trabajo de preparación.” (P6)

“... trabajo una cierta teoría, teorizo sobre esto, bueno un pasaje histórico del carnaval, lo que son las murgas, lo que son las categorías, las diferentes categorías.” (P8)

“La asignatura es un taller pero no en sentido estricto... La música como un hecho cultural, puedes trabajar la melodía, puedes trabajar el texto que te ubica a veces contextualizar históricamente el texto, puedes hacer pila de cosas, investigar quién es el autor, el intérprete, en qué momento escribió esa canción, por qué. O sea, yo utilizo un concepto que es una cosa que se me ocurrió a mí que es la fuente de inspiración.” (P9)

Cierta teorización previa es posible hallarla también en el relato de otra docente atendiendo al hilo conductor de la entrevista:

“Entonces como que siempre trato de dar un marco, si vamos a trabajar un ritmo lo presento, hablamos de las generalidades, intercambiamos a ver qué es lo que conoce cada uno de ese ritmo, escuchamos, vemos y vamos a la incursión.” (P4)

Para P5 el contexto y las características particulares de cada grupo e institución cobra relevancia en el momento de realizar las actividades:

“se trata de hacer lo mejor posible dentro de las posibilidades de cada liceo... Entonces claro, lo ideal no existe, se hace lo que se puede, depende del liceo y del grupo. Hay grupos que se prestan más para el canto, hay grupos que se prestan más para ejecución de instrumentos.” (P5)

P8 expresa la contradicción del sistema cuando se contraponen determinadas condiciones de los contextos con lo que se esperaría del Taller de Educación musical:

“algo que está sumamente perdido, y que yo creo que es lo más importante, es la práctica musical, la práctica musical que desde el taller generalmente los grupos no son el ideal de educación... es donde entra la contradicción con el sistema.” (P8)

Componentes espaciales, temporales, humanos y materiales didácticos necesarios para el trabajo en el Taller

En la investigación se indagó acerca de las características temporales, humanas espaciales, materiales didácticos que los docentes consideran necesarios para implementar sus prácticas de taller. Asimismo se buscó conocer como condicionan sus prácticas, el contar o no con los componentes señalados.

- El espacio

El espacio físico ocupa una de las prioridades fundamentales por parte de los docentes de música al momento de realizar sus actividades en el taller. Los docentes entrevistados señalan que dan sus clases regularmente en un aula común, no especialmente acondicionada para música. En tal sentido -de acuerdo a los testimonios,- el no contar con un espacio propio, la poca amplitud de los salones para la formación de los grupos, su falta de acondicionamiento y aislación sonora, constituyen algunas de las preocupaciones centrales de los profesores para abordar la práctica en el taller de música:

“Las autoridades tendrían que tener en cuenta que en los liceos hay que tener el salón de música... Lo básico, imprescindible para esta actividad es tener un salón adecuado, yo necesito un espacio donde los chiquilines puedan sentarse en el suelo si quieren, romper con esa monotonía de los bancos.” (P2)

“Espacio, lugar donde los alumnos saben que ese lugar es para ellos, amplio Si hubiera ese espacio yo creo que se podría organizar mejor la clase, solo con el espacio. No es necesario tener veinte mil instrumentos, tal vez no tanto pero si un espacio específico... uno o dos alumnos tienen ese espacio para tocar el instrumento pero no se puede dar mucho a nivel grupal porque se desorganiza la clase al no haber ese espacio específicamente para música.” (P5)

“Un espacio, un gran espacio para la modalidad taller; por ejemplo a mí me gusta trabajar mucho en ronda, y siempre al trabajar en ronda uno debe tener un buen salón, un salón adecuado para música.” (P6)

“...los dos salones que tengo acá, están llenos de este tipo de bancos que es re incómodo. Para tocar instrumento es bastante incómodo, mismo la guitarra, entonces eso es un tema.” (P3)

Cuatro docentes (P5, P6, P7, P8), que son los que se encuentran en el contexto D, manifestaron que en el liceo se está construyendo un espacio amplio y más alejado del resto de los salones, si bien no es el objetivo que sea de uso exclusivo para música (véase Anexos complementarios, entrevistas a docentes). Los docentes destacan especialmente la poca amplitud de los salones donde trabajan y la contigüidad de los mismos, en los cuales el problema de la aislación sonora constituye una limitante en la práctica del taller:

“se tienen que trasladar instrumentos, hacemos mucho ruido, las clases los salones están todos pegados, entonces hay quejas de los profesores, los colegas. Se vuelve complicado al no tener un espacio separado digamos y específicamente para música, donde uno pudiera estar tranquilo y trabajar...” (P5)

“el lugar que tengo hoy por hoy en el aula no me parece ideal... me gusta trabajar en ronda como te dije, son espacios reducidos, salones reducidos que dan a la calle mismo.” (P6)

“... si bien no hay porque la infraestructura no lo permite, un espacio adecuado para eso. Hay que hacer el taller en la clase y el salón de clase es el salón que está contiguo a otro salón que también tiene clase. Muchas veces no tenemos espacio porque no hay aulas de música, muchas veces nos limitan porque estamos haciendo mucho ruido y a los colegas molesta y esto y lo otro, lo otro.” (P8)

- Número de alumnos e instrumentos

La cantidad de alumnos y su relación con el número de instrumentos musicales es otra de las características que dificultan las prácticas de música:

“Realmente trabajar con treinta gurises es muy complicado porque es eso que te decía, la idea del taller es que todos participen en las prácticas. Entonces, primero que es muy difícil que tengas treinta instrumentos. No está bueno cuando vos tenés treinta y tenés veinte instrumentos y hay diez que..., o sea o hacen palmas...” (P3)

“muchos alumnos, veintisiete alumnos por clase [y] pocos instrumentos, difícil dar una clase con instrumentos.” (P5)

“el instrumental es básico en el aula de tercero, porque hay cosas que sin instrumentos no se pueden hacer.” (P2)

Sobre la cantidad de los instrumentos musicales que son necesarios para abordar el taller, si bien los profesores hacen referencia al uso del teclado y la guitarra, los instrumentos de percusión variados son percibidos como necesidad fundamental para el uso de los alumnos. Entre ellos la batería de murga y la cuerda de tambores son los más usados en relación a los contenidos abordados en el taller:

“... a mí personalmente me parece muy importante la parte del contacto con los instrumentos, y yo siempre trato de llevarlo al aula. Me ha pasado en liceos en los que voy a preguntar si hay instrumentos, las direcciones que me dan me dicen sí, tienes ahí una guitarra, tienes un teclado” eso es para mí, yo quiero saber si hay instrumentos para ellos.” (P4)

“La guitarra del liceo, si la guitarra del liceo no está en condiciones traigo mi propia guitarra. Los liceos que tienen cajón peruano trabajo cajón peruano. Hay un liceo que tiene un bombo de murga y con ese si trabajo con el bombo de murga y los hago pasar con el instrumento; sino los que tienen tambores trabajo con tambores. Uso el piano para hacer el bombo, y después lo uso como piano: piano, repique y chico, trabajo con los tres.” (P8)

“Entonces ahí quedamos con un chico y un piano, que son además tamaño adolescente digamos, viste, porque no son los grandes. Pero ta, eso suena, se puede trabajar con eso.” (P3)

“...bueno los instrumentos es fundamental, hay liceos que tienen instrumentos pero que no tienen los que yo considero fundamentales para terceros por las músicas que hay, tenemos que ejecutar, una cuerda de tambores tiene que haber; chico repique y piano, en buen estado, con su correspondiente baqueta. Hubo liceos donde estaban los tambores pero no estaban las baquetas, las llevaba yo Acá están los palos del redoblante y están las claves y con eso nos hemos ido manejando, en realidad no hay.” (P4)

Es posible evidenciar, como algunos docentes manifiestan suplir la carencia de los instrumentos por medio de otros recursos materiales y objetos sonoros que elaboran en las clases:

“a veces no alcanzan los instrumentos para todos, y bueno, también se usan papeles. Otros recursos y objetos sonoros que pueden perfectamente ensamblarse con los sonidos de los instrumentos tradicionales la percusión vocal, la creación de composiciones a través de sonidos, onomatopéyicos también.” (P2)

“... yo siempre le busco la vuelta no. Un año también hicimos botellita con arroz y bueno, nadie quería las botellitas no, se enojaban. Eso te trae un montón de problemas.” (P3)

“... quería empezar a trabajar con este grupo con bidones y ese tipo de cosas... es algo que tengo en la idea implementar, todavía estoy buscándole la vuelta de que material utilizar que sea fácilmente conseguible.” (P8)

La falta de instrumentos es percibida para un docente como una limitación para el estudiante en lo que respecta a su capacidad de asombro:

“creo que ahí es donde se limita la falta de instrumentos. Nos está limitando la capacidad de asombro del alumno, que ellos descubran el sonido, investiguen el instrumento, investiguen las posibilidades que tiene ese instrumento.” (P8)

La mala calidad tímbrica de los instrumentos musicales es expresada por los docentes:

“Hay una guitarra que no suena, tímbricamente es malísima, apenas afina pero peor; tímbricamente es mala, es un instrumento malo, unos redoblantes que son de mala calidad. Yo sé como es un buen instrumento...” (P1)

Un docente señala el *“tamaño adolescente de los instrumentos.” (P3)*

- Uso de audiovisuales

El uso de los audiovisuales por otra parte es una característica que los profesores consideran relevante. La buena calidad del sonido y la imagen es importante a la hora de implementar sus estrategias de enseñanza en el taller:

“tener un buen sistema de audio, que sea un buen sistema de audio, que se escuche bien.” (P1)

“Hoy en día, prácticamente mezclo el audio y lo visual, o sea utilizo generalmente el plasma... pero trabajo mucho el audiovisual... porque justamente lo lindo del audiovisual es que además de escuchar la música ven a los músicos tocando.” (P3)

“Un lugar espacioso, medio audiovisual, yo lo utilizo muchísimo, la imagen más en estos tiempos... Hay muchas cosas que yo te puedo relatar a través de la palabra pero sino la ven es imposible, te puedo contar que es un birimbao pero si no lo ven nunca, no van a entender y si no lo escuchan sonar tampoco, material de audio que sea bueno realmente.” (P4)

“... un buen equipo de música, un reproductor de música y un proyector, un proyector con buena calidad de imagen.” (P6)

Como extensión de los recursos tecnológicos en el taller el acceso a internet es citado por un docente *“tener herramientas, tener acceso a internet.”* (P1)

- El tiempo asignado al Taller de Música

El tiempo asignado al Taller de Música constituye otra característica que para algunos docentes limita el alcance de determinados logros en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

“creo que el tiempo es un elemento que ayudaría mucho a cerrar cosas, a lograr como madurar ciertas cosas, a aprender un ritmo, a tocar, cualquier cosa que sea que sea parte de lo que es práctico, o sea necesitas un tiempo para incorporar eso.” (P9)

“Más tiempo con ellos estaría bueno, porque nos vemos una vez por semana dos horas.” (P10)

“Y al final lo que hicieron les gustó. Y estuvo muy bueno. Lo dejé medio ahí porque era eso. Como que también para hacer algo realmente rico me iba a llevar todo el año, porque ya te digo que teniendo una vez por semana dos horas.” (P3)

“como nos vemos una vez cada tanto, eso también dificulta mucho el tema de la comunicación con los estudiantes.” (P5)

En los relatos de los docentes citados, se aprecia el problema de la carga horaria de la asignatura música a la cual hace alusión Aharonián (2004). Dicho autor le atribuye una importancia especial al tiempo en el cual transcurre la música y en donde vivenciar la misma *“exige precisamente tiempo.”* (Aharonián, 2004, p. 62)

4.3.2.1 Hallazgos preliminares de las percepciones docentes sobre la práctica del Taller en contexto

En relación al significado que los docentes le asignan al taller cabe precisar:

El hacer musical está presente en todas las percepciones de los docentes entrevistados.

Es posible interpretar, que para algunos docentes dicho lineamiento de la práctica musical, alberga un ideal del taller de música que resulta difícil llevarlo a cabo en los contextos educativos de Secundaria, en tanto estas prácticas dependen de gran manera de las características físicas y humanas del liceo y del grupo.

Para algunos profesores, se debería teorizar sobre dichas prácticas. En este sentido el taller responde a una práctica, que si bien está presente no se desarrolla de manera continua.

En todos los casos se evidencia que los docentes ya tienen formado o definida una idea del Taller de Música inserto en los contextos institucionales, sobre el cual desarrollan sus actividades y enfocan los contenidos del curso. En el caso P1, dicho concepto alberga una propuesta o proyecto musical que partirá de los intereses del grupo de alumnos. P2 construye una frase sobre la cual fundamenta su práctica. Para otros docentes, el Taller delimita una cierta práctica ligada a un formato musical: como banda (P10) como experiencia coral (P5) o rítmica (P3, P8).

El análisis de los datos encuentra que los profesores de diversos contextos reclaman como necesidad primaria contar con un espacio propio en el área de música, que les permita implementar de mejor manera sus prácticas. La cantidad de instrumentos musicales (sin desatender la baja calidad de los mismos), considerando el número de alumnos, es otra de las faltantes de los centros que los profesores perciben como necesarias. En relación a los materiales tecnológicos, resaltan un buen equipamiento audiovisual, los cuales señalan estar cubierto por las instituciones. El tiempo es otra de las características que para los profesores dificultan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Se detectan casos, en los cuales en un mismo centro los profesores rescatan necesidades diferentes en relación a su percepción del taller de música. Así P1 y P2, quienes realizan sus prácticas en LB, manifiestan requerimientos distintos, en cuanto al primero resalta en una primera instancia la calidad de las herramientas tecnológicas y el segundo responde al espacio y su acondicionamiento. En relación al número de instrumentos, para P10 quien realiza sus prácticas en LA (contexto cercano a la periferia) los instrumentos son los adecuados *“Este liceo no me puedo quejar porque tiene instrumentos...”* En la misma institución P9 argumenta que el liceo *“no dispone de una cuerda de tambores.”*

4.3.3 Estrategias de enseñanza

Atendiendo al relato de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza en el Taller de Música, los resultados de los datos empíricos evidencian estrategias de enseñanza que hallan su máxima expresión en modelos musicales que responden al lenguaje musical contemporáneo:

El Taller como proceso

En las experiencias relatadas sobre las prácticas del taller, fue posible identificar que algunos docentes tienen una percepción integradora sobre el taller que trasciende el concepto de clase:

“En realidad no hay una planificación clase a clase, sino que hay un concepto que se va abordando, trabajando y desarrollando, en colectivo...” (P1)

Los docentes P3 y P6 relatan proyectos que les insumen varias clases.

“lo que hice este año fue trabajar objetivos, como proyectos a corto plazo. Y bueno el proyecto que armé este año era crear un ritmo por clase. Como yo tengo diez grupos, el objetivo era que cada grupo creara un ritmo diferente, en el cual podían intervenir todos los instrumentos y tenía que crearlo el grupo... realmente todos los grupos hicieron ritmos diferentes.” (P3)

“ahora estamos con un proyecto de audiovisual, que el proyecto es una realidad que no está citada en el programa pero que a mí me pareció una iniciativa cinco a ocho minutos y habían cuatro temas...uno, identificación del liceo en su entorno, otro sentimiento de propiedad del alumnado frente a al liceo, después más ligado a la música identificación del liceo con un género musical y en cuarto lugar actividades que frecuentan y organizan los adolescentes.” (P6)

- Presentación de productos musicales en el taller percibido como proceso

Atendiendo a las estrategias de enseñanza una de las preguntas (véase Anexo II. Pregunta 3.2) fue dirigida para conocer si los alumnos exponen productos musicales y si los mismos forman parte de un proceso con sentido o valor cultural (Jorquera, 2010). La interpretación de los datos empíricos sobre los productos musicales expuestos por los alumnos evidencia los siguientes resultados:

Las presentaciones que se realizan en los contextos del liceo habitualmente responden a la finalización del año lectivo o fechas prefijadas en alguna institución en particular. En estas instancias tres docentes expresan exponer los productos musicales realizados en el taller de aula.

“Mis alumnos de tercero si lo han hecho, ahora dentro del liceo...siempre se hacen muestras acá, por ejemplo en el mes de octubre, el mes de la música.” (P2)

“ellos eligieron formar parte de un coro que se va a presentar ahora como jornada final digamos, donde participan chicos de primer año y chicos de tercero juntos cantando con el practicante y con la docente.” (P5)

“tuvimos una experiencia de exponer... y fue el otro día, hace dos semanas fue ahí abajo y fue una intervención y está buenísimo esa propuesta; de repente estás tocando y salen las clases al recreo y vos estás tocando ahí y ya se suman y tocan y pasamos un lindo momento y sacamos fotos.” (P10)

Algunos profesores manifiestan su voluntad de querer haber expuesto con el grupo determinados productos dentro o fuera de la institución, pero atendiendo a razones de tiempo no logra hacer tales presentaciones.

“No hemos tenido oportunidad de sacarlos. No he tenido oportunidad yo por razón de tiempo porque como te comentaba al principio al haber tantos practicantes, estoy como eso encargada de todo lo que son las visitas didácticas...” (P2)

“Este liceo tuvo una muestra artística que yo en lo personal no participé por motivos del año extraordinario.” (P6)

Dentro del taller proyecto es posible identificar estrategias que apuestan a la tecnología:

“O sea filmamos, a veces lo filmamos del celular o a veces en muchos liceos hay cámara también, o sea lo filmamos con la cámara del liceo.” (P3)

En esta dirección hay docentes que hacen uso de computadoras como herramienta para trabajar proyectos musicales en donde los alumnos hacen la música y editan los sonidos:

“... Vamos a trabajar el audacity que es un programa sencillo de edición de sonido que se trabaja en segundo, la mayoría lo conocen ya que están en las ceibalitas.” (P6)

El uso de la tecnología a través de grabaciones de proyectos audiovisuales conforma estrategias de enseñanza que tienden a suplir a las presentaciones presenciales.

“...va a ver a fin de año, supuestamente cada grupo va a mostrar un estilo musical que ellos se pusieron de acuerdo en mostrar ese estilo musical, investigar y trabajar sobre eso... Si participan en presentaciones. Últimamente lo hacen, pero no presencial sino que lo hacen a través de videos... la música de los videos la hacemos nosotros, pero también guionamos los videos, los filmamos y los editamos en clase.” (P1)

Es posible establecer que en algunos casos no se generan instancias en las aulas que den apertura a la realización de dichas actividades. En relación a éste último punto señalado, resulta interesante el relato de un docente, quien expresa que dichas instancias no se logran muchas veces por la distancia entre su propuesta y las inclinaciones musicales de sus estudiantes:

P 7- Yo logré en el liceo (el docente aquí nombra otra institución pública), pero fue bastante difícil que los chiquilines me acompañaran con los tamboriles con una canción que la habíamos estado practicando. Quizá yo ahí tengo que manejar mejor eso porque lo he logrado a medias, no he logrado un buen trabajo de fin de año.

E- ¿Qué piensas que te lo impide?

P7- Yo, contemplar las aspiraciones de ellos para trabajar, o sea darles más espacios a lo que quieren ellos hacer y a lo que yo les presento como actividad. Si me parece que eso sería para que a fin de año ellos mostraran lo que quieren ellos, propusieron e hicieron. En el (...) se puede hacer, no es a fin de año. Es alrededor de octubre, es en la primavera. Es una feria que se hace donde hay un escenario contratado por la intendencia con equipos.

El método para el desarrollo y el entrenamiento de las habilidades operativas en la enseñanza de los ritmos

Para la enseñanza de los diversos ritmos, es posible identificar que algunos profesores tienden a mostrar individualmente a cada alumno como se deben realizar. El método para el desarrollo y el entrenamiento de las habilidades operativas a través de la demostración y ejercitación (Davini, 2008) en este sentido conforma uno de los más usados en la diversidad de las estrategias diseñadas por los profesores del taller:

“Una de las propuestas como te decía la más tradicional es; ellos se ponen como en una clase normal, tradicional y yo me pongo o adelante con los instrumentos, les explico que hace cada uno, y van pasando de a uno. Uno pasa al bombo, otro a los platillos, armamos un tipo de rock. Bueno, ahora pasa otro.” (P3)

“yo pongo los tres tambores adelantes, muestro cada uno, vemos las características, muestro el toque... Después les pido, los invito a pasar, a probar...” (P4)

“cuando hacemos el ritmo de la murga directamente lo siento a cada uno con un instrumento y les voy mostrando a cada uno, los demás esperan hasta que les muestro y después los largo a que suenen juntos y es una experiencia A cada uno voy dirigiendo como si fuera la voz de un coro hasta que todos suenan como suena el ritmo.” (P7)

En relación a éste método de la didáctica general (Davini, 2008), es posible detectar que los docentes de música lo utilizan para enseñar los ritmos. Cabe resaltar en este aspecto las complejidades rítmicas que encierran los mismos, los cuales precisan de una enseñanza metódica:

“la primera unidad que doy en tercero es el candombe y son ritmos sincopados, los africanos a veces no son accesibles para todos, cuesta.” (P4)

La transversalidad de los lenguajes expresivos

En el relato y descripción de las experiencias de los docentes acontecidas en el taller de música se hacen visibles estrategias de enseñanza basadas en la interacción de lenguajes expresivos en donde intervienen la poesía, la danza, el teatro y la música

“Me ha pasado cosas que el primer año que trabajé cuando di tango, yo tenía varios amigos bailarines, y bueno se me ocurrió que ellos tenían que experimentar lo que era eso, entonces hablé con algunos conocidos que son docentes y les pagué yo de mi bolsillo para que vinieran a dar un taller, a hacer una demostración de la danza ahí y después enseñarles algún pasito sencillo.” (P4)

“... trabajamos una canción de Silvio Rodríguez donde no solo la cantamos, la interpretamos y, también la representamos de forma teatral. Con lo rudimentarios que teníamos se formó un coro.” (P5)

“... trabajamos una canción que siga manteniendo los mismos acentos, la métrica de la canción, entonces ellos tienen que jugar mucho con las palabras.” (P8)

Un docente relata una experiencia en la cual enseñó el ritmo de milonga que trabajó con dos alumnas como apoyo para contextualizar un proyecto en clase de literatura en que se recitaba la obra Martín Fierro. En esta interacción resalta la unión de la palabra y la música (véase Anexos complementarios, entrevista a P9).

Los formatos musicales en el Taller de Música

Uno de los hallazgos que surgen del análisis de los datos empíricos, atendiendo a las percepciones de los docentes, son estrategias de enseñanza que hallan su forma en modelos de agrupaciones instrumentales o vocales. En tal aspecto un docente, toma la idea del taller como “banda” en la cual las horas aula del taller se dedican a ensayar e interpretar temas de canciones seleccionadas y negociadas entre los alumnos y el docente. El taller en este caso responde a elaborar un repertorio que interese a los estudiantes para una posterior presentación:

“en principio de clase traje una guitarra para ver qué pasaba, pero después traje un tambor y ya me encontré con un chico que era percusionista y después traje un piano y había uno que alguna vez tocó el piano, entonces ahí se armó la banda. Ahora ya a esta altura del año llego, armamos. Se arma cada cual, saben quiénes son, ellos tienen que ir rotando, las voces ya saben quiénes son, ¿qué cantamos? después vamos enganchando tema, enganchando tema, estamos las dos horas tocando.” (P10)

La noción del “taller banda” es posible hallarla en el relato de P8, quien destaca talleres que se realizaban anteriormente (de cuarto año), los cuales eran abordados de modo opcional por los alumnos.

“Yo tuve una experiencia que ahora se dejaron de hacer, los talleres opcionales de cuarto año... Por ejemplo en el liceo () los chiquilines tienen un perfil muy de rock, armamos una banda. Era como la alternativa de coro, la parte instrumental de coro.” (P8)

El “taller percusión” es otro de los formatos musicales detectados, que los profesores implementan en sus estrategias de enseñanza. Compete señalar aquí que dicho formato adquiere una variante que atiende a un ritmo nacional “taller batería de murga”:

“Entonces trabajo la marcha camión que además es el ritmo más tradicional de la murga, y ahí cuento a ellos que en realidad la batería de murga trabaja todo los ritmos. Entonces después, más adelante cuando damos plena usamos ese concepto también, de la batería de murga.” (P3)

- Salidas a estudios de grabación

En el ámbito de brindar otros espacios en el “taller banda” un docente (P10) relata una experiencia que tuvo en el año lectivo en el cual se llevó a los estudiantes a un estudio de grabación y que halla su forma en modelos didácticos que atienden a la tecnología:

“Acá el taller, la experiencia que he tenido son incluir la grabación, hacer el espacio de aula: ahí está la tecnología el programa de grabación. Nosotros tuvimos la posibilidad de ir al estudio del MEC (Ministerio de Educación y Cultura).” (P10)

El “alumno músico”

En el relato de los profesores se evidencia “alumnos músicos” los cuales acompañan a través de la guitarra o la percusión las prácticas de aula en el Taller de Música:

“Siempre hay algunos chiquilines o que se da una idea o que tienen facilidad, entonces uno le puede mostrar a la hora de arreglar una canción porque el proceso se da que uno arranca la canción, la cantan todos, si hay alguno que toca la guitarra como me pasó este año una chiquilina que tocaba muy bien, me desligué de la guitarra al punto de que llegó un momento de que ella estaba manejando a todo el grupo. Ella le daba la entrada, arrancaban y cantaban con su gestualidad, había otro con la percusión.” (P8)

“Hubo un grupo de acá de este liceo, un alumno que toca la guitarra eléctrica, traía la guitarra y el amplificador – un amplificador chiquito- todos los miércoles que tenía clase con él. Entonces,

también le agregaba la guitarra que estuvo bueno, viste, y el resto hacía más que nada percusión.”
(P3)

“es bueno que vos en una clase tengas, si es posible siempre alguien que toque para trabajar con los demás compañeros, como que los impulse un poco... Incluso él nos tira alguna línea de la melodía pero después los que tienen que cantar son el grupo que está convocado, él solamente acompaña nada más, o el tambor acompaña.” (P9)

El análisis de los datos permite evidenciar como la apuesta del Taller tensiona los modelos tradicionales de comprender la enseñanza y el aprendizaje de la música: no es el profesor que enseña al alumno, incorporando éste último los conceptos a partir de la acción de quien enseña y quien impone el proceso de aprendizaje. En esta dirección, se desprende de los relatos de los profesores, una distribución del conocimiento que obedece a un rol horizontal, en cuanto el docente hace y aprende música con sus alumnos a través de la acción práctica, relegando al modelo tradicional magistrocéntrico y verbalista de la enseñanza como única modalidad de transmisión del saber por parte del adulto. Dentro de éste marco se resalta el valor de la *praxis* como fuente de conocimiento.

Se da cita en tal aspecto al relato de dos docentes:

“yo me integro al coro para que no quede que es el profesor y los alumnos y yo estoy con los alumnos. Esa es una de las clases que yo hago.” (P5)

“... yo aprendí a tocar tambor con un alumno que tocaba no me acuerdo en que comparsa que fue el que nos enseñó a tocar, entonces porque yo sé porque no sé qué...; ahora y empezó a tocar, le digo no la clase la vas a dar vos. Entonces fue un tema de que él nos pasó a enseñar a todos nosotros, incluyendo a mí. Yo soy del interior, no conocía el candombe. Si lo conocía como género musical y todo, no lo había vivido cómo se vivió en Montevideo. No sabía tocarlo, y este chiquilín nos enseñó a la clase y a mí, y el encantado de poder explicar desde su lugar al resto de la clase.”
(P8)

En esta dirección cabe precisar que el espacio del Taller de Música de tercer grado, permite vivenciar, desarrollar y ampliar la musicalidad de alumnos que presentan diferentes niveles de conocimientos musicales, a través de la práctica en conjunto, esto es, de un *ensamble*:

“la instancia del taller es más importante en el momento de la clase; o sea la propuesta de como ellos la desarrollan, porque a veces traen, te muestran que saben hacer eso, pero cuando tienen alguna instrucción académica no saben improvisar prácticamente. Si no le das alguna partitura, no saben ni lo que hacer. Entonces, es interesante también como se manejan en un ensamble con otros chicos que tienen distintas capacidades para lograr un resultado musical.” (P7)

El canto colectivo a través de la interpretación de canciones es la estrategia que más frecuentemente utilizan los profesores para trabajar con los diferentes géneros musicales. Algunos de ellos suele utilizar la guitarra como instrumento acompañante:

“en el aula sí, en el taller por sobre todas las cosas trato siempre de estar cantando, utilizando el instrumento. A veces vemos cómo funciona el instrumento. Trato de incluir al programa guitarra, es mi instrumento sostén para dar clase.” (P6)

Uso de grafías análogas en el Taller de Música

En relación a la didáctica musical, la mayoría de los docentes que dan clases en el taller de música no encuentran de utilidad la lectoescritura tradicional. En tal sentido los docentes no perciben en su uso un fin práctico a la hora de implementar sus estrategias de enseñanza. La creatividad de los profesores para que los alumnos decodifiquen los sonidos atienden a estrategias diversas a través de “flechas ascendentes, descendentes” “neumas” para decodificar la altura, colores para marcar los acentos o pulsos, hasta llegar a prescindir de las mismas:

“Yo no puedo hacer Hindemith acá... es buenísimo, yo lo usé y a mí me sirvió pila, pero no acá. Si yo tengo un metalófono, verdad, donde cuando decidimos la melodía como va yo le pinto con drypen donde tiene que pegarle, en el orden: uno, dos, tres, cuatro, cinco. Y eso sería un poco el sentido común, lógico, matemático y por el oído, y no por adiestramiento musical que tendría que tener dos años antes para después pueda tocar eso en una obra. O sea, es espontáneo, es intuitivo. Cualquier persona puede hacer música rápidamente, no precisás tener un adiestramiento tan específico a este nivel, no, obvio, que es la expresión y la creación espontánea. Me parece que toda la metodología de estudio yo no le veo, no me ha aportado demasiado.” (P1)

“Por ejemplo la parte rítmica, está bueno hacerles interpretar la parte rítmica con figuras musicales, pero me parece que se pierde tanto tiempo. Tenés que dárselo a toda una clase y hacer que toda la clase haga exactamente lo mismo, es una enseñanza tradicional en cuanto a música hacer eso, pero a mí me da mucho resultado la transmisión oral, me da mucho resultado, en el taller sobre todo.” (P7)

“pero cuando vos empezás a enseñar el ritmo sincopado, sino sabe leer mejor, porque de última le decís y bueno yo te marco los acentos y vos atacá en ese lugar, tocálo así porque así va a quedar porque si no te va a quedar, va a parecer un ejercicio arpegiado pero no va a sonar como una milonga.” (P9)

“Lo que me pasó fui tocando una canción; bueno gurises con esa canción vamos a cantar esta canción. Antes yo empezaba con solfeo, empezaba con clases de solfeo negra redonda cuadrada, todo y no resultaba; no resultaba porque, no sé, tercero no se van a examen, era otra cosa. Entonces cuando empezamos a hacer la música funcionó todo solo.” (P10)

“lo que hice fue, como que ellos tengan la noción de las alturas. Hicieron toda la gráfica, o sea el pentagrama con todas las notas dibujadas; y después trabajé un ejercicio con las voces que es divertido, que es con el sylvapen en el pizarrón representar la altura. Por ejemplo “aaaaa”. Cuando subís ellos suben y cuando bajas, bajan. Entonces decía ahahohoh, cosas así, como para que tengan bien la noción de la altura, lo agudo y lo grave. Y además en el mismo pentagrama lo alto es lo más agudo; y después las figuras musicales que eso ni idea. La gran mayoría si, o sea vos les decís las notas musicales y te dicen la corchea, la negra, porque piensan que es todo lo mismo.” (P3)

“Utilizo a veces gráficas analógicas para mostrar algún ritmo o alguna melodía o una inflexión melódica, de repente la voz acá o un neuma. Una flechita, esta parte es para arriba, esta parte es para abajo; los finales si son ascendentes o son descendentes, el movimiento de la melodía, o sea pautas súper claras en prácticas de que es lo que hay que hacer en que momento porque no te da el tiempo, apréndanse esta partitura. Entonces a veces utilizas recursos que son cómo traídos de otros lados y los utilizas de esa manera para dar a entender que es lo que hay que hacer.” (P7)

“la segunda parte que tiene que ver más con percusión, ahí yo ya los llevo más a la creación, a la creación por ejemplo de un ritmo y de anotación análoga donde ellos tienen que elaborar sus propios símbolos, su propia simbología mejor dicho y generan un ritmo, o sea hacen un ritmo con diferentes timbres y lo escriben, lo ejecutan en clase...” (P8)

En las estrategias descritas es posible apreciar que solo una docente en el Taller de Música hace uso de un lenguaje musical tradicional muy básico el cual no llega a desarrollar:

“Entonces yo ya había traído papelógrafo donde tenía tres líneas rítmicas. Cada línea recta tenía el dibujo del instrumento. Entonces yo decía por ejemplos panderetas, panderetas van a hacer negras; Güiros, los güiros van a hacer negras y corcheas... Si le podíamos poner algo de melodía, bueno había ya un pentagrama preparado por si se le podía poner algo. Se le pudo poner dos alturas nada más, pero bueno ya tuvieron una idea de lo que era empezar a armar una composición.” (P2)

De los relatos de los docentes se rescata una percepción positiva del Taller de Música:

“No sé si me ha pasado que alguna clase de las que planteo de taller no funcione, en general siempre funcionan... En general yo salgo contenta de todas las clases.” (P4)

“el trabajo es gratificante todos los años...” (P8)

Los intereses de los alumnos en la implementación de las estrategias docentes

Cabe recordar, lo expuesto en el marco teórico, en relación a la teoría tradicional y la teoría centrada en el niño de la enseñanza de la música, en la cual cabe la pregunta “¿qué debe

hacer el profesor de música cuando los alumnos acceden a la escuela familiarizados con el *reggae*, con el *soul*, con el *indí-pop*, el *ska*, y el *punk rock*?" (Swanwick, 2000, p. 21). De acuerdo a la teoría tradicional en su forma más antigua, -siguiendo el lineamiento de Swanwick (2000)-, la respuesta estaría en ignorar tales músicas e insistir en otros modelos más dignos. Una versión centrada en el niño, sin embargo halla sus respuestas en las clases generales de música, en la exploración del sonido y sus posibilidades expresivas en lugar de iniciarlos en las destrezas y en las prácticas estilísticas de lenguajes musicales específicos. La interpretación de los datos empíricos, evidencia en una primaria instancia que los docentes que optan por tomar horas de Taller de Educación Musical, visualizan a este como un espacio que da la posibilidad a los estudiantes de expresarse a través de las actividades musicales:

"La necesidad con las que ellos vienen es de tocar, les gusta tocar, tocar y cantar les encanta. Les gusta hacer cosas, no tienen ningún problema." (P1)

"ellos quieren tocar el tambor todo el tiempo." (P3)

"Y bueno me ha pasado que algunos vienen, pasan primeros; otros al rato cuando ven que todos van pasando se animan y otros no se animan en la hora y media de clase, pero cuando toca el timbre y todos se van yendo vienen a pasarle la mano, a ver cómo era." (P4)

En el caso de P1, P7, P10 las actividades que se realizan y los géneros musicales que se abordan se proyectan atendiendo a los intereses musicales de los estudiantes:

"Yo en el taller de música lo que hago es dejar que sean los gurises los que hagan los planteos" Obviamente, acá viene lo de siempre, empiezan a salir las, las bobadas que están de moda, la música muy comercial y de poco valor artístico, empieza a salir. Lo manejo dentro de determinados parámetros y llego un momento que digo, bueno esto acá se agotó." (P1)

"yo les pregunté qué intereses tenían, entonces a la clase siguiente ya hicimos algunas canciones que eran del gusto de la gran mayoría de ellos, que eran canciones del Cuarteto de Nos y una canción..." (P7)

"Te vienen con una carpeta y te dicen profe mira esta canción... yo también les dije miren esta canción que yo pensé para ustedes, tipo una cosa que realmente es taller porque se construye verdad, se construye." (P10)

En otros casos, si bien la interpretación de los datos evidencia una apertura del profesor hacia los intereses de los estudiantes, se detecta que hay una selección previa de los contenidos que el docente va a trabajar. Las frases *"si pongo rock, Guns N' Roses"* (P3), *"traigo letras de canciones"* (P5) señala un cierto control de contenido musical del docente en las actividades a desarrollar.

P2 si bien deja que los alumnos desarrollen su inquietud, tiene un fuerte perfil en la selección de los ejes programáticos, enriqueciendo la selección de determinados géneros musicales de los alumnos, cuya finalidad estaría, por ejemplo, en ver otras clases de cumbia y no “la cumbia villera”:

“En este liceo tú empiezas en marzo con música en tercero y lo primero que te dicen es “¡vamos a aprender cumbia profe! (...) Entonces yo les explico, eso es un tipo de música, ustedes tienen que aprender un montón.” (P2)

Los docentes expresan que los alumnos no tienen los gustos musicales definidos o bien escuchan música de baja calidad estética:

“No, no. Yo creo que en general el interés por algún género musical no pasa por los adolescentes, salvo algunos que tienen un perfil muy, muy marcado... El trabajo es que vos descubras algo diferente.” (P8)

“La verdad que van con poco interés. Interés la verdad sinceramente corre por cuenta del docente. Es el generador de intereses de los chiquilines me parece.” (P6)

P4 señala que los estudiantes escuchan música con “*muy poca riqueza musical*” destacando que “*éstos son tiempos de reggaetón y de cumbia...*” Expresa en tal sentido que cierta música le vino como “*anillo al dedo*” para el abordaje de los intereses musicales de los estudiantes,

Para P5 Cada año es diferente:

“generalmente comienzo con algo que les gusta, aunque parezca increíble que es la murga. No sé si es por el contexto del liceo pero los terceros que tengo de todos los liceos público y privado, el rock fue el que más funcionó y después de murga.” (P5)

Atendiendo a las estrategias que los docentes usan en relación a los contenidos del programa, en sus relatos se evidencia que los mismos parten de géneros musicales nacionales y latinoamericanos y de otras culturas propagadas en occidente, tal como el rock, al cual se le incorporan ritmos que atienden a la identidad nacional, tales como el candombe o la marcha camión (de los cuales se desprende el candombe *beat* o murga canción).

“yo apunto a darle un pantallazo general de los diferentes géneros, toda América, para que ellos se vayan de tercer año ya que se encierran con una idea de cada país, como lo identifico por la música. Entonces, que ellos digan, bueno Uruguay es candombe, Puerto Rico plena, Brasil samba.” (P2)

“El año pasado empecé con murga y después seguí con candombe porque se dio que había chiquilines que tocaban los tambores y que iban a hacer el chico, repique y piano, entonces siguió

candombe... generalmente algo que les gusta mucho a ellos y lo han cantado es el rock uruguayo, se sienten muy identificados.” (P5)

En la elección de estrategias se detecta que los ritmos seleccionados por los docentes admite una reflexión que atiende a la construcción de la identidad cultural uruguaya:

“el candombe y la murga, principalmente utilizo esos dos ritmos, digamos o esos dos géneros porque ta yo creo que hay que siempre seguir con eso vivo porque es una forma de mantener la cultura nuestra y la identidad... Después trabajo, por ejemplo, la plena que acá en Uruguay está muy metido, es casi folklore ya en Uruguay.” (P3)

“Entonces ¿la murga por qué? La murga es uno de los exponentes musicales principales de nuestro país junto con el candombe.” (P8)

4.3.3.1 Hallazgos preliminares sobre las estrategias de enseñanza

La interpretación de los datos de la entrevista evidencia prácticas sustentadas en el hacer, las cuales dan lugar a una variedad de estrategias de enseñanza:

Utilización de modelos tecnológicos: proyectos audiovisuales (P1, P3, P6), modelos experimentales (P8 expresa como hacer bidones y otros instrumentos para que los alumnos no pierdan la capacidad de asombro, y experimenten diferentes timbres en la música), lúdicos (P2) transversalidad de lenguajes expresivos e interacción de las artes, en donde se hace presente la música con la danza (P4), con el teatro (P5), la unión de la palabra y la música (P8, P9).

Uso de grafías y signos que evidencian un alejamiento a la lectoescritura tradicional para la decodificación de los sonidos en las aulas del taller de música, siendo sustituidos por el uso de lenguajes inventados por ellos mismos, no asentados en la tradición musical.

Considerando la modalidad práctica del taller hay profesores que toman determinados formatos musicales. La interpretación vocal y rítmica a través de canciones populares (no folklore sino urbanas), atienden al desarrollo de la identidad cultural y musical uruguaya y latinoamericana.

Si bien el alumno tiene un rol protagónico en cuanto a su participación; sus intereses musicales son considerados parcialmente, contemplando la organización del *currículum* y selección musical del docente en relación a sus enfoques pedagógicos. En algunos casos más que en otros la selección de temas de canciones, estilos y géneros musicales tiende a ser negociadas entre el profesor y los alumnos.

El caso más claro que contempla los intereses musicales de los estudiantes lo constituye P1 y en menor medida, en cuanto atiende a una selección muy marcada del docente, en lo que respecta a estilos y géneros musicales lo constituyen P2 y P8.

En el caso del P1, la apertura del *currículum* se manifiesta en el lineamiento libre que hace el docente de éste, al contemplar primero los intereses de sus alumnos y luego articularlos con los contenidos del programa. En este sentido, los contenidos del curso, lejos de constituir una prescripción a seguir puntualmente por el profesor, vuelcan una mirada como eje sugerente, punto de partida sobre el cual el docente asume un rol de guía sobre sus alumnos, orientándolos a que reconstruyan el conocimiento musical en el aula a través de una investigación creativa y fundamentada en un proyecto musical. Se contempla de esta manera las inclinaciones musicales de los estudiantes, permitiéndoles construir sus ideas propias. El modelo complejo de la música que señala Jorquera (2010) está presente en todas sus dimensiones tanto en el rol orientador que asume el profesor, hasta la configuración final de sus estrategias en donde se posiciona éste en la evaluación percibida como un proceso (véase las percepciones del docente sobre el tema evaluación en el punto 4.3.5) En síntesis, los conocimientos, competencias e ideas musicales de los estudiantes, son considerados como lugar de partida para la construcción y elaboración de nuevos conocimientos con significado cultural (Jorquera, 2010).

En los ámbitos opuestos P2 y P8 tienen una fuerte postura sobre los géneros musicales a impartir. En el caso primero la docente toma los contenidos del curso y aborda distintos géneros musicales por clase. Si bien da lugar a la participación de los estudiantes, no contempla las ideas de los mismos, que permita a éstos un redescubrimiento de los géneros o temas musicales que sean de su interés como si se evidencia en el caso de P1.

Si bien en el caso P2 cabe contemplar la presencia de componentes del modelo complejo que expone Jorquera (2010) en cuanto a la posición que asume la profesora en las estrategias de enseñanza, donde, según expone realiza “un salpicón”, la cual no atiende a la secuencia de actividades tomadas o rescatadas de determinados metodólogos activos de la enseñanza. Sin embargo, la posición que toma la docente P2 con respecto a su posición en el *currículum*, se acerca más al modelo lúdico en cuanto realiza una selección fragmentaria de los contenidos del programa en base a sus enfoques pedagógicos.

En similar dirección P8, toma una fuerte postura identitaria en la selección del *currículum* en lo que atiende a la murga y el candombe, trabajando uno en cada semestre del curso y no atendiendo necesariamente las inquietudes de sus estudiantes. No obstante, como ya se observó, adopta un rol horizontal en lo que respecta a su apertura ante el conocimiento haciendo y aprendiendo música con sus alumnos. El análisis de éste dato permite ubicar al profesor en las antípodas del modelo tradicional de enseñanza, dando lugar por otra parte en el

diseño de sus estrategias, a la participación creativa de los estudiantes. Es pertinente recordar al respecto, que el repertorio que se maneja en el modelo tradicional de enseñanza forma parte de un *currículum* que se sustenta en la tradición, por lo cual precede incluso a la selección del docente, no dando lugar “a la comprensión de significados, funciones y contextos de origen y de uso de la melodía, sino simplemente por el disfrute en sí mismo de los estudiantes” (Jorquera, 2010, p. 63).

En este aspecto los ejes programáticos que orientan al curso de tercer grado de Educación Musical y la articulación que hacen los docentes de sus contenidos –desde una apertura mayor o menor en relación a la contemplación de los intereses musicales de los estudiantes-, permite contextualizar a la música en una red de conocimientos que le otorga un significado mayor vinculado a la identidad cultural del estudiante del Taller de Educación Musical.

Es relevante señalar sobre el asunto, la libertad y creatividad de los profesores del Taller de Música al articular las estrategias de enseñanza con los contenidos del curso, los cuales van desde un proceso libre en cuanto a su diseño en el caso de P1, pasando por una lectura lineal que responde a rescatar cada una de los géneros musicales de Latinoamérica en cada clase (P2), o bien seleccionando y organizando éste en base a dos semestres (P8). Asimismo, en el análisis de las entrevistas se evidencia la presencia de diseños transversales, dando lugar a proyectos innovadores, no prescriptos en el *currículum*, que promueven la exploración creativa y vivencial de la música que conecta al estudiante con su entorno mediato como lo constituye el caso de P6.

Estrategias de enseñanza y permanencia institucional

Si bien el análisis de las entrevistas no encuentra una relación directa entre la permanencia institucional y las prácticas docentes utilizadas en la modalidad del Taller; se evidencia que algunos profesores que cuentan con mayor permanencia institucional, logran implementar prácticas educativas que hallan un fuerte sustento en su vínculo con el contexto liceal. El profesor P1 (liceo B) relata en tal sentido, la actuación de colegas en la realización de los proyectos audiovisuales que lleva a cabo a fin del año lectivo. En esta dirección, algunos profesores entrevistados describen experiencias basadas en salidas didácticas o producciones musicales realizadas en otras instituciones, que en el contexto en el cual se realizó esta investigación no logran llevar a cabo. Tal es el caso de P8, quien hace un año que se desempeña en el liceo D (véase cuadro 4 matriz de datos) señalando experiencias suscitadas en el marco de otro contexto educativo en el cual trabaja hace cinco años. El docente alega, en tal sentido, concurrir todos los años al museo del carnaval en el cual solo hace falta poner la fecha “*no hay ni que preguntar*”.

4.3.4 Percepciones singulares sobre prácticas en el Taller de Música

Para una comprensión singular de los casos, se cruzaron datos que atienden a la noción que tiene el profesor sobre el Taller de Música y las prácticas de enseñanza que expresan realizar a través de sus relatos.

P1 percibe el taller como un proceso que es sustentado por un proyecto audiovisual que se expone a fin de año, en base a los intereses manifestados por los estudiantes. El acceso a internet y la calidad de los equipos de audio conforma uno de los recursos necesarios para trabajar en el taller de música. Parte de una idea libre del programa, atribuyendo gran importancia al uso de la imagen y la tecnología en su conjunto.

P2 valora el taller desde lo lúdico, concede gran importancia al acondicionamiento del espacio semifijo construyendo una frase que sintetiza su concepción del taller. En tal sentido parte de la base que en el taller los estudiantes deben vivenciar las diferentes músicas desde la experiencia musical, a través de la escucha, el ritmo, de la percusión corporal y vocal. En sus estrategias enfatiza las singularidades y riqueza cultural de los países latinoamericanos, abordando un género musical en cada clase:

“El alumno a través de su cuerpo, de su voz, de su propio instrumento, puede y debe hacer música.” (P2)

“Yo siempre puedo empezar con un juego, siempre empiezo con una actividad de expresión corporal o una actividad instrumental.” (P2)

“Bueno trabajo América le vamos a dedicar una clase, un módulo a cada país. Me tocó Argentina, bueno hagamos una chacarera.” (P2)

P3 parte del taller desde una postura rítmica tomando principalmente la murga y el candombe como elementos de la identidad cultural. En su relato sobre sus experiencias sobre el taller, destaca un proyecto musical en donde en cada clase, conformada por varios grupos de terceros años, creó un ritmo diferente. En el contexto donde trabaja percibe que hay instrumentos de percusión “precarios” y una guitarra a la cual le faltan cuerdas (véase Anexos complementarios, entrevista P3). Señaliza la faltante de un repique, como uno de los instrumentos que compone una cuerda mínima de tambores. La percusión corporal cobra su importancia y es valorada en un primer abordaje del programa.

P4 percibe el rol del docente guía en sus instancias del taller. Para dicha docente el espacio del Taller debe dar la posibilidad de que el alumno acceda y experimente con los instrumentos. La exposición de audiovisuales, es una estrategia que implementa, atribuyendo un valor a la

imagen a modo de que los estudiantes no solo escuchen, sino visualicen los instrumentos. Considera que un buen equipo de audio es fundamental para el desempeño del taller. Para enseñar diferentes ritmos la docente relata que los estudiantes “*pasan de a uno...*”

“Tu planteas la consigna y es como que, la música tiene una cosa mágica que es suya. Yo puedo auspicar como de hilo conductor o como moderadora pero la música fluye.” (P4)

P5 expresa su idea del “taller coro” destacando la importancia del canto colectivo como estrategia para el trabajo solidario: Para que el alumno se sienta valorado y a modo de propiciar su responsabilidad, aborda una estrategia en la cual los estudiantes que repiten el curso actúen como “directores de coro”

“el trabajo va a salir bien si todos trabajan”. “creo que esa es la estrategia fundamental, trabajar con esos alumnos que tienen problemas de conducta, hacerlos ver que ellos pueden realmente ser de otra manera, y eso les hace sentir bien, es como una especie, entre comillas, de terapia.” (P5)

P6 percibe que la modalidad didáctica de taller no se debe abordar consecuentemente, sino casualmente considerando la importancia del trabajo teórico- reflexivo previo. En sus estrategias de enseñanza propone un proyecto audiovisual no contemplado en los ejes programáticos del curso, considerando temas que percibe de interés para los estudiantes. Entre los recursos necesarios para abordar sus prácticas señala un proyector con buena calidad de imagen.

P7 señala el valor de la práctica musical en el taller de tercero. Resalta la carencia en la formación coreográfica, visualizando la misma como necesaria para trabajar en el taller de música, atendiendo a la necesidad de trabajar interdisciplinariamente para suplir este vacío. Expresa como una de las carencias importantes para su práctica en el Taller, la formación teórica recibida en el IPA. Resalta las características bailables de las músicas tradicionales del Río de la Plata y su relación con los contenidos del Taller de tercer grado:

“Yo personalmente soy más que nada un músico que lo que hace es manipular instrumentos musicales... me gusta vivir la práctica instrumental que la contempla al taller” “el logro de ellos es tu logro. Sentís eso.” (P7)

“Bueno esta es una que se dieran cursos o que hubiera formación en danza para los docentes de música, por una cuestión de volver a la clase un poco más dinámica ya que es un taller y dado que nuestra música se baila, la gran mayoría, las más importantes son coreográficas: el tango, la murga.” (P7)

P8 se posiciona en una postura crítica, en la cual expresa la contradicción del sistema en relación a los recursos físicos para abordar la práctica musical. En su postura cobra relevancia

el valor de la enseñanza de la música para los estudiantes, señalando la falta de instrumentos como limitante de la capacidad de asombro de los alumnos. La murga y el candombe conforman manifestaciones musicales que selecciona en sus prácticas, argumentando que las mismas no deben faltar por formar parte de la identidad cultural uruguaya.

P9 expresa la importancia de articular teoría y práctica atribuyendo el valor cultural de la música. El docente encuentra en la falta de una cuerda de tambores (chico, repique y piano) una falencia relevante para abordar el candombe.

P10 toma la noción del taller desde el formato de una banda contemporánea, basada en la cultura del espectáculo, en donde cada clase se centra en ensayar diferentes canciones.

La perspectiva de la informante

Para sintetizar y a modo de dar una mirada holística al análisis de las percepciones docentes, sobre sus prácticas en el Taller de Música de tercer grado, cabe atender a la percepción de la informante clave, la cual si bien señala la heterogeneidad de los liceos, percibe en el docente creativo la principal característica para el logro del hacer en el taller. Dicha perspectiva resulta importante considerarla, puesto que de su interpretación se evidencia una mirada integral en cuanto quita peso a las variables contextuales mencionadas por los profesores. Siguiendo esta línea de pensamiento, el espacio del Taller no necesita de recursos didácticos para fomentar la creatividad del profesor. Lo expresado por la informante no va en concordancia con las percepciones de los docentes, en cuanto éstos observan carencias en las instituciones, las cuales dificultan o no favorecen el desarrollo de sus prácticas en lo que afecta a la modalidad a trabajar.

“Puedo ser muy volada en el buen sentido de la palabra o muy estricta. Si fuera estricta yo te contestaría: bueno necesitamos un salón, un espacio que tenga sus instrumentos, que el espacio sea acondicionado. Como yo no soy estricta te voy a contestar que en la realidad lo que necesito es un docente creativo y con ganas de hacer... Porque si no tengo un bombo, si no tengo un platillo, lo hago vocalmente, lo hago con la percusión corporal, lo hago con tantas cosas, que va de la mano de la creatividad y las ganas de hacer... Hay otro aspecto que también es heterogéneo, las condiciones de los liceos son heterogéneas. Los 198 liceos no tienen las mismas condiciones. Pero como necesaria un profesor creativo y ganas de hacer.” (P11)

4.3.5 La evaluación de los aprendizajes

Una de las dimensiones de la presente investigación buscó conocer como evalúan los profesores los aprendizajes en la modalidad práctica del Taller de Música de tercer año. Atendiendo lo estipulado en el programa de Ciclo básico, se expresa que al tratarse de un taller “la mirada hacia los aprendizajes de los alumnos se focalizará en las resoluciones prácticas de aquellos contenidos disciplinares y actitudinales evidenciables en el saber” (Consejo de Educación Secundaria, programa de tercer año, plan 2006).

Para el caso de dos docentes la evaluación es abordada como un proceso:

“La evaluación la hacen ellos a fin de año cuando miramos para atrás y les pregunto bueno vamos a hacer memoria, no lo hago solo a fin de año, lo hago generalmente, cada dos o tres meses y yo agarro una clase, paro y les pregunto “¿che cómo se sienten, bueno les gusta?” (P1)

“hago una evaluación de proceso, individual, más que nada teniendo en cuenta la motivación, teniendo en cuenta la evolución del chiquilín, sobre todo de ese que era sumamente tímido y que terminó cantando o participando desde otro lugar (...) trabajando murga capaz que uno que realmente tiene mucha timidez termina pintando a todos los demás.” (P8)

En concordancia con las ideas expresadas por Litwin (2008), en cuanto a que la evaluación de las artes no son evaluables con los métodos tradicionales, el concepto de música vinculado al arte ofrece a algunos docentes una dificultad extra al momento de evaluar:

“yo considero, un poco personal, de que la música como es un arte, el arte no se puede evaluar; entonces yo les digo hacé un dadá...” (P2)

“Evalúo la parte humana, ayudarse mutuamente, incluso cuando estoy en el coro le digo bueno vos apoya a tal, porque uno se va dando cuenta.” (P5)

“No es una preocupación mía esa, porque yo no estoy logrando músicos.” (P7)

La docente P2 expresa al respecto, que pese a los años de experiencia, no se siente segura de la forma de evaluar:

“no se todavía, a pesar de que hace años que tengo tercer año, no sé si todavía le encontré la forma de como evaluar.” (P2)

Hay docentes que evalúan aptitudes musicales en base a actividades que se realizan en el Taller de Música:

“A medida que ellos van trabajando en equipo voy evaluando, bueno a ver Juan Pérez es bueno en la parte corporal, no tan bueno en lo vocal, no tan bueno en la parte melódica pero si puede tocar un instrumento un teclado y armar una melodía y bueno y ahí voy viendo y voy armando con códigos: con dificultad...” (P2)

P7 contempla las actividades musicales que el estudiante desarrolla en las aulas del taller a través de un código vinculado a una nota, la cual da cuenta de las actividades musicales realizadas:

“Yo pongo acá un número así, lo que hago es justamente, es definir la nota de que se trata, o sea que fue lo que hizo y ahí eso me retrotrae al momento del taller. Lo que pongo arriba del número es una letra, que es la letra v o tec o c de canto que me da la indicación en que se destacó el estudiante dentro de la actividad. Ves acá cto, acá es casi todo canto.” (P7)

Los docentes en general priorizan y evalúan otros valores por encima de la aptitud musical:

Yo generalmente, juicios, entre comillas, va generalmente por un tema de conducta, porque es muy difícil evaluar... de repente “podrías participar de una mejor manera pero tu conducta está...” (P3)

“trato de evaluar el interés, la participación, la asistencia, el rendimiento” (P4)

“evalúo la disposición, la voluntad; no evalúo opiniones porque ejercemos opiniones o juicios de valor sobre algo, sino que evalúo la calidad con la que está realizada. Las competencias musicales si evalúo, pero no evalúo si se canta bien o se canta mal; sino que evalúo por ejemplo cosas del pulso, la asignación del pulso, de los ritmos, ahí sí. El tema del cantar como te decía no voy a evaluar si cantan bien o si cantan mal, voy a evaluar si la disposición que tengan en el canto.” (P6)

“Actitud, disposición para trabajar, compañerismo, propuestas que hagan ellos y más que nada, si nos invitan a tocar un día por ejemplo, que no abandonen, que demuestren que en el ensayo que vos día a día... Entonces eso que ellos estén dispuestos a trabajar, la actitud que le pongan; si desafinan no me importa porque la idea es que enfrenten eso de cantar.” (P10)

Para P9 la evaluación parte de los contenidos abordados (género, estilo datos biográficos del intérprete y/o compositor, comprensión de la letra de la canción), en la cual no se señala una actividad directamente vinculada a la práctica o bien ésta pasa a un segundo plano:

“En dos sábados tienen que pasar todos los equipos digamos, y presentar la canción. La presentación, si es una canción grabada ellos ponen la música o la ponen al final. Primero plantean un poco el género de música, el estilo que tiene, algunos datos biográficos sobre el cantante, o sobre el autor, si es el mismo cantautor o es a veces intérprete, -es aparte del autor como pasa- y después tienen que explicar un poco el texto, la impresión que ellos tienen de la

canción, de lo que dice la letra. Y tienen que poner la canción para compartirla con el resto de los compañeros...” (P9)

En virtud de las evidencias empíricas, es posible constatar la complejidad que admite la evaluación para los profesores del taller de música.

Los juicios numéricos y la valoración conceptual en el Taller de Música

En el reglamento de evaluación y pasaje de curso del programa de tercer grado figura que en dicha asignatura “no se establecerá escala numérica”, por lo cual la evaluación debe realizarse “mediante juicios sobre las aptitudes, intereses y habilidades puestos de manifiestos por el alumno” (reglamento de evaluación y pasaje de curso, Ciclo Básico, reformulación, 2006, art. 31 y 73). En esta dirección Litwin (2008) expresa que uno de los temas que se debe superar en las prácticas educativas es “la idea de que todo puede ser evaluado, en tanto todo es objetivable y numérico” (Litwin, 2008, p. 169).

Los docentes que se articulan en el reglamento del programa, encuentran en el uso del juicio conceptual dificultades dado la cantidad de alumnos a evaluar:

“No evalúo por nota, porque no se evalúa por nota, se evalúa por un juicio, y el juicio da mucho más trabajo hacerlo que la nota. Porque tenés que hacer un juicio muy personalizado.” (P2)

“El tema de los juicios es complejo también porque son diez grupos. Si hay treinta alumnos por grupo, de repente son cientos de chiquilines. En realidad yo tengo que hacerle cien juicios, tendría que ser todos diferentes porque cada uno, pero bueno...” (P3)

De los relatos de los docentes entrevistados en los cuatro liceos de contextos públicos, se manifiesta la dificultad de evaluar a través de un juicio conceptual la descripción del saber y de la acción que dé cuenta de los desempeños de sus estudiantes.

“es una nota simbólica que trata de alguna forma de medir ese desempeño, pero de todas formas les aclaro que todos tienen promoción, que no hacemos trabajos escritos y que la forma de evaluación es otra.” (P4)

Si bien los docentes tienen preferencia a un juicio personalizado y conceptual, atienden al modo de calificación numérica. Los motivos que expresan se deben a la exigencia por parte de las autoridades institucionales (P1, P4, P6), o bien por un tema de organización (P7). Otros docentes atienden a que la nota es valorada en el sistema de enseñanza (P5, P8, P10):

“yo cada vez que tomo tercero lo que hacía era preguntar; bueno, acá como es, se pone nota, no se pone nota. Bueno en la mayoría me decían que pusiera.” (P4)

“Le pongo nota y un juicio, va nota y juicio. Me parece muy importante que ellos sepan porque ellos valoran mucho el tema de la nota, o sea uno no puede salir del sistema.” (P5)

“yo soy de juicio que bueno los espacios que hay para poner un juicio siempre son pequeños, pero lo juicios me parecen mucho más importante en esta materia de lo que es una nota. Y bueno la nota me la exigen.” (P6)

“Yo por una cuestión de organización, de los registros de los estudiantes pongo una calificación numérica. No va juicio pero va canto 12, ritmo digamos.” (P7)

“supongo, eso más que nada y yo si lo tengo que puntuar pongo 12 y eso yo creo que los motiva un poco.” (P10)

4.3.5.1 Hallazgos preliminares sobre la evaluación de los aprendizajes

El análisis de los datos relevados permite extraer los siguientes hallazgos sobre la evaluación de los aprendizajes:

El concepto de música vinculado al arte se encuentra unido a una subjetividad e intersubjetividad, que dificulta la evaluación de los aprendizajes por parte de los profesores investigados en el Taller de Música. En tal sentido corresponde señalar:

Los profesores utilizan una amplia gama de criterios para evaluar. En lo que respecta al taller desde el hacer musical se detecta que algunos docentes evalúan como se desempeña el alumno en los aspectos rítmicos, pero no así vocales (P6), un docente evalúa los aspectos culturales de la música (P9) y otros docentes tienden a evaluar componentes socializadores (P5), contradiciéndose inclusive en sus propios relatos (véase a modo de ejemplo entrevista a P2 o P7), lo cual da una clara idea de la complejidad que ésta presenta a los mismos. En otros relatos, se detecta por otra parte, que los profesores confunden la evaluación con la idea de pasaje de grado de la asignatura (véase entrevista P3).

El juicio conceptual, prescripto en el programa de Taller de Música y en el propio reglamento de evaluación del plan 2006, no se llega a realizar por el alto porcentaje de alumnos y grupos que tienen los docentes de música para completar su unidad docente, lo cual dificulta al profesor la evaluación cualitativa de los aprendizajes, y mayoritariamente por la valoración que el propio sistema le otorga al juicio numérico o “la nota”. Como reflexión a este apartado corresponde dar cita también al testimonio de P11:

Estamos en un sistema, generalmente los sistemas educativos, la gran mayoría son sistemas educativos estructurados. Y estructurado también es la evaluación que va dando menciones, que

va dando estándares... entonces si llega a un seis es aceptable y puede pasar ¿pero todos los seis son iguales? (P11)

4.3.6 La valoración del taller en los contextos educativos actuales

Uno de los hallazgos que surgió de los relatos de los profesores entrevistados- a los cuales se les concedió un espacio para que expusieran reflexiones finales que consideraran relevantes sobre el tema-, es la desvalorización que hay del tallerista como profesional de la educación en el contexto social y educativo uruguayo. Dicha desvalorización es percibida, entre otras variables, en cuanto éste espacio no es considerado para el pasaje de curso en relación a las otras asignaturas que conforman la currícula de tercer grado:

“Me parece importantísimo que haya taller, que tendría que ser una materia más con la misma evaluación digamos en el sentido de que no se le toma muy en cuenta y que se tendría que valorar muchísimo más.” (P5)

“Todas las instituciones y pasa con los compañeros de otras asignaturas, desvalorizan, desvalorizan la música y desvalorizan los talleres, como que a ustedes lo que hacen es aplauden y ya está. Bueno hacelo cantar vos y que aplaudan.” (P8)

“Pero hay lugares que en la reunión música no cuenta y a veces me ha pasado de dar una opinión decir pa como canta y empiezan a pasar las notas, te dicen Gómez; 1, 1, 2, 3, 4, 5, después que termina vos decís mira que en música tiene 12 y te dicen por qué; y mira ¿sabías que toca en las llamadas, en una banda, sabías que canta? Claro no se descubre en una materia que es rígida, de repente.” (P10).

Sucedió en algunas entrevistas, que los docentes expresaron que sus relatos les permitieron reflexionar sobre el trabajo que contienen los talleres de música. En tal sentido la falta de preparación docente para la enseñanza del Taller vuelve a surgir:

“Reflexionando en la entrevista me di cuenta de la importancia de que hace falta más talleres a la educación, que los talleres viven y luchan y que me parece que debería tener, que haya un plan más ligado al taller y que debería haber una mejor preparación... cada docente siempre pone su impronta que está buena, pero estaría bueno que se le ponga leña al derecho del taller.” (P6, reflexión final)

En la percepción del tallerista, el Taller de Música se impone como un espacio distinto:

“Me parece que si bien hay gente que piensa que el espacio este, por ahí es un espacio que está desperdiciado, o que lo menosprecian o que lo evade, porque es verdad, genera otro tipo de trabajo que hay que poder hacerlo.” (P1)

4.3.6.1 Reflexiones de informante clave

De las reflexiones de la informante clave (P11), es posible extraer cuatro puntos que permiten situar la desvalorización en la cual se encuentra hoy un tallerista en los contextos educativos actuales y la necesidad de atribuirle un significado y un sentido al Taller en su más amplia acepción:

- *“Es una lástima que ciertas palabras en el contexto educativo y en el contexto social de nuestro país esté como desmerecida.”*
- *“Pienso que hay algunas concepciones que se tendrían que llamar a debate para por lo menos intentar consensuar.”*
- *“Los padres de esta sociedad el taller lo ven como algo extra, como algo que decís bueno si tenés tiempo, no lo ven como una actividad de crecimiento, como algo necesario sino como algo complementario.”*
- *“pienso que habría que trabajar más quizás la profesión tallerista. Crear la conciencia de un ser profesional, un tallerista. Yo he oído gente por ejemplo que en otras ramas del arte dice yo traigo la guitarra pero yo no soy tallerista” (P11, reflexión final)*

4.4 Análisis de las observaciones de clases

El presente apartado presenta los hallazgos vinculados al segundo objetivo de la investigación, el cual describe las estrategias de enseñanza que los docentes usan y diseñan en las aulas de los cuatro contextos educativos públicos seleccionados. La técnica empleada para dicho objetivo la conformó la observación de clases (véase Anexo IV). El registro fotográfico fue utilizado como fuente secundaria de apoyo. Las tomas fotográficas se realizaron generalmente desde el ángulo del fondo de los salones, atendiendo a que era el lugar donde me ubicaba, a modo de interferir lo menos posible con el desarrollo habitual de la clase. Es importante acotar que el tomar fotos resultó un procedimiento difícil por los siguientes motivos:

- El ángulo desde donde me ubicaba (generalmente sobre el fondo del aula).
- Debía intentar que los alumnos no se percataran de la toma fotográfica para no interferir en la interacción entre los alumnos y el docente.
- No podía fotografiar los rostros de los alumnos.

4.4.1 Estrategias de enseñanza

A continuación se describen estrategias de enseñanza observadas en las clases de los docentes. En el análisis de las mismas, se evidencia un estrecho vínculo entre las percepciones de los docentes y sus prácticas expresadas durante la entrevista.

La transversalidad de los lenguajes expresivos

La clase observada P1 partió de una modalidad dinámica, cuya propuesta consistió musicalizar un cuento del escritor uruguayo Horacio Quiroga. En tal sentido el docente hace uso de la transversalidad de lenguajes expresivos (Augustowsky, 2008), explorando los recursos sonoros de los instrumentos que mejor ambienten la acción del texto: “¿Cómo sería la música de cuando él va por el Paraná?” (P1) Entre los recursos musicales se identifica la exploración e improvisación rítmica a través del piano e instrumentos de percusión: cuerda de tambores, el recurso tímbrico de la pandereta para el sonido de “las cascabeles”, el uso de la voz como recurso sonoro y expresivo (gritos), utilización de ritmos, en el cual se resalta la cumbia cuando aparecen las “hormigas asesinas o carnívoras”, piano, bajo y tambor (repique) y *glissando* del piano para ambientar las “pesadillas” del personaje del cuento. Finalmente se atiende a crear un producto sonoro- musical. Se identifica una constante guía orientada por el profesor centrada en la actividad de quienes aprenden (Davini, 2008). El uso del celular es usado como grabador, corrigiendo los errores a través de la escucha, vale decir atenta.

Del discurso a la práctica

En otra modalidad más tradicional, P5 parte de una presentación discursiva en su clase de Taller de Música, en la cual la docente se centra en la pizarra para registrar las actividades que los alumnos deben realizar. Los alumnos pasan adelante de la clase en forma grupal exponiendo discursivamente sobre el tema “rock” y la profesora evalúa el contenido temático de las carpetas. En tal sentido, los primeros 45 minutos atienden a una clase teórica, en la cual se observa que los alumnos no hacen uso del cuaderno ni de otro soporte como instrumento de registro. En la segunda hora la profesora cambia la dinámica de la clase: imparte una letra a cada uno de los alumnos como apoyo memorístico de la canción que van a cantar y los alumnos se forman parados y en círculos. Todos cantan al unísono el tema de la canción “Zafar” referente al grupo de rock uruguayo denominado “La Vela Puerca”. Se observa como la profesora canta junto a los alumnos a la vez que realiza correcciones de afinación. La docente lleva a la clase un grabador portátil que utiliza como soporte melódico y armónico. Un alumno acompaña desde la guitarra y otro dirige representando al director del coro. En síntesis, la profesora comienza con una clase expositiva en la cual presenta información sobre la historia

del rock desde el discurso, dando lugar en una segunda instancia a la práctica a través del canto colectivo.

El docente guía

P7 parte de una actividad musical centrada en el canto colectivo cuya propuesta es ensayar una canción de un grupo de rock uruguayo, la cual fue previamente seleccionada por él. El profesor reparte la letra de la canción como guía para que los alumnos la canten, siguiendo la melodía a través de una grabación que se repasa en reiteradas ocasiones por medio de una computadora portátil. El docente canta y acompaña con una guitarra ensayando la melodía y armonía de la canción, dando a conocer la misma a la clase. Luego pasa por los grupos guiando la propuesta e indicando el ritmo de la canción a la vez que da las indicaciones del “tempo”. Utiliza una pequeña percusión (pandereta) la cual se va repartiendo entre los alumnos para ensayar el ritmo. La práctica del canto es abordada a través de la escucha del audio y la demostración del profesor con su voz acompañándose de la guitarra.



Figura 1: P7. LD El docente guía

El profesor pasa por los grupos, guiando a los estudiantes en la interpretación de la canción.
El rol del docente guía está presente en las actividades del Taller de Música de tercer grado.

La identidad cultural en una práctica del Taller de Música

P9 parte de una práctica en donde se presentan grupos a ser evaluados, que cantan diferentes canciones. Se detecta que el repertorio atiende a temas de artistas o géneros musicales referentes a la construcción de la identidad nacional: “Milonga de Pelo Largo” del cantautor uruguayo Gastón Ciarlo e interpretada por Alfredo Zitarrosa, “Clara”, del grupo uruguayo “No te Va Gustar”, la cual contiene fusión de ritmos que hacen a la murga canción. Se observa que dos alumnos acompañan al grupo desde la percusión y la guitarra. En una segunda instancia el profesor trabaja desde el discurso, empleando preguntas cognitivas que atienden a la

comprensión del género que se cantó en la clase: “¿por qué les parece que cambia de ritmo la canción?” ¿Por qué es murga canción, que les parece?”

Cabe señalar, a modo de orientar al lector, que la incorporación de la murga canción se da en el ámbito de la canción popular en la cual se hiciera mención en el marco teórico. Ésta toma elementos de la murga montevideana (la emisión de la voz nasal, el típico ritmo de marcha camión, la inclusión de la guitarra), pero está independizada del contexto carnavalesco. Uno de sus ejemplos más típicos la constituye “A redoblar” compuesta en 1979 por Mauricio Ubal y Rubén Olivera.

Los intereses de los alumnos en las clases del Taller de Música

En virtud de lo observado en las clases del Taller de Música, se pudo apreciar que los estudiantes prestan poca atención cuando la clase tiende al discurso y se vuelven protagonistas cuando hay una actividad que les interesa. En tal sentido, fue posible apreciar como los alumnos se integraron en la dinámica de la clase de P1, P3, P10. En la clase de P7 se observó que los jóvenes no se sintieron identificados con la canción seleccionada por el docente “*Profe, es horrible esa canción*”, mientras que en la clase de P9, los alumnos cantan colectivamente la canción “Clara” y nuevamente cuando el profesor tiende al discurso, el murmullo constante de la clase evidencia la falta de atención. Conciérne en tal aspecto dar cita al requerimiento de los alumnos cuando una profesora (P5) se alejaba de la práctica tendiendo al discurso “*¿profe, podemos cantar?*”

4.4.2 La didáctica general

En la observación de las clases fue posible reconocer, a grandes rasgos los dos métodos de enseñanza que aborda la historia de la didáctica general, los cuales hallan sus raíces en la instrucción de quien enseña y la guía del aprendizaje centrada en el alumno. En las clases observadas a P5 y P9 descrita, se evidencia el método para la asimilación de conocimiento y el desarrollo cognitivo (Davini, 2008), a través de la transmisión del discurso oral de los docentes, si bien cabe precisar que el discurso atendió a algunos momentos de la clase (a veces extendidos), para luego pasar a las prácticas. El segundo método utilizado por los profesores fue el uso de habilidades operativas para el desarrollo de destrezas motrices, rítmicas, expresivas y para actuar en determinadas situaciones. En sus estrategias de enseñanza se evidencia:

- manejo del pulso, acento y ritmos musicales en los cuales se exploraron, repitieron, crearon e improvisaron diversos ritmos.
- manipulación de instrumentos de percusión, cuerdas, teclado, haciendo uso de la voz como recurso interpretativo y expresivo.
- habilidades para actuar operativamente en circunstancias definidas, como lo constituye el trabajo grupal o colectivo. Esta conforma una estrategia frecuente usada por los profesores observados; así la sonorización de un cuento (P1) requirió de la participación colectiva, en el cual los alumnos debían coordinar los tiempos precisos entre los cuales se interponía el lenguaje hablado y la música.
- el canto tanto grupal como colectivo y el trabajo rítmico suele usarse constantemente en el taller. En la clase observada a P10, el canto requiere una organización y coordinación continua por parte de los alumnos, los cuales seleccionan canciones e intercambian sus roles tanto cuando cantan como cuando interpretan diversos instrumentos.
- transversalidad de los lenguajes expresivos en las cuales se identificaron habilidades comunicativas y expresivas de producción escrita: musicalización de un cuento (P1) y creación de letras de canciones de murgas (P3). En las prácticas observadas a P1, P3, P7, P10 se presenta un fuerte rol del docente guía.
- Considerando las formas de conocimiento que reconoce la didáctica general (cualquiera sea la disciplina específica), se identificaron formulación de preguntas que refieren al desarrollo de conocimientos ideosincráticos (P1, P5), en cuanto se basan en ejercitar al alumno su imaginación e intuición, realizando reflexiones de carácter ético y valorativos que apuntan a la comprensión de la diversidad (Davini, 2008) así como a la comprensión de los géneros musicales que se escucharon (P9).

4.4.3 La didáctica de la música

La clase de P3 se conforma por grupos, atendiendo a una práctica controlada y guiada (Davini, 2008; Jorquera, 2010) por parte del profesor. Cada grupo crea la letra de una canción, la cual luego la interpretan a través del canto y la sonorizan, recreando el ritmo de marcha camión, llamado así por el ritmo de los camiones que conducía a la murga montevideana en sus inicios, a los diferentes escenarios donde ésta iba a actuar. En tal sentido se evidencia que la práctica del docente contempla a la noción del taller de percusión expresada por éste en la entrevista.

Así, en la clase de P10 se observa una clase dinámica cuyas estrategias se basan en ensayar diferentes géneros de canciones que responden al ámbito de la denominada música popular o mesomúsica. El docente P10, acompañado de una guitarra hace música con los alumnos a través del canto colectivo y de la ejecución de instrumentos de percusión y teclado. Se observa como dicha estrategia se halla en lineamiento con su noción de “taller banda”. A través de la

demostración y ejercitación continua corrige desvíos o errores de aspectos musicales (tiempo, carácter de la música, afinación). Corresponde aclarar, para una mayor comprensión de las prácticas musicales estudiadas, que el concepto de “mesomúsica” encuentra sus raíces en dos musicólogos referentes de Uruguay y Argentina, éstos son Lauro Ayestarán y Carlos Vega, siendo profundizado recientemente por el musicólogo Coriún Aharonián (2004), quien la define como “la capa cuantitativamente más importante de la música del sistema cultural del que participamos” (Aharonián, 2004, p. 133). De tal manera, el concepto expresado abarca una variedad de géneros musicales. A tales efectos merece señalar que la música de *Los Beatles*, así como la murga montevideana pueden ser consideradas mesomúsica.

En la observación de tres clases se detectan en síntesis, prácticas innovadoras que responden a los formatos musicales derivados de la noción del “taller banda” (véase Figura 2) el “taller percusión” en su variante “batería de murga” (véase Figura 3) y el “taller coro” (véase Figura 4). A continuación se describen los formatos reconocidos:

- El taller banda

La idea del taller desde el formato “banda” es usada por uno de los profesores investigados. En tal sentido, en la observación de su clase fue posible reconocer una dinámica propia de un ensayo de música popular contemporánea, en el cual se interpreta un repertorio variado, compuesto por canciones referentes al rock uruguayo, plena, candombe *beat*, rock, pop latino y *reggaetón*. El despliegue escénico los constituyen parlantes, teclado (interpretado por uno o dos alumnos que se intercambian) e instrumentos de percusión variada, ejecutada colectivamente. El repertorio es seleccionado por los alumnos y el profesor. El docente, acompañado de un micrófono y una guitarra amplificada, canta junto a los alumnos, realizando correcciones que atienden a aspectos técnicos (afinación) y de interpretación (tales como correcciones rítmicas, uso de matices, que atienden al estilo de la canción que se interpreta).



Figura 2: P10. LA “El taller banda”

- El taller percusión y sus variantes “batería de murga” candombe y samba

El taller percusión se basa en trabajar en las aulas con “diferentes ritmos en general “y fusionarlos, tomando el concepto de la murga, el candombe, y el samba, pero atendiendo a la creatividad de los estudiantes. En tal sentido, si bien un docente parte de la idea de un taller clásico de percusión, en el cual se desarrollan ritmos particulares, propaga su concepto fusionando estos ritmos a partir de un pulso dado. De tal forma, el formato “taller percusión”, encuentra una de sus subdivisiones en la variante taller “batería de murga”. Este ritmo es uno de los más utilizados por un profesor, señalando su libertad para la improvisación rítmica y el desarrollo de la creatividad de los alumnos. Lo expresado, permite traer a colación algunas ideas expuestas por Aharonián (2004), en cuanto éste señala que un estudio serio de las culturas populares que nos rodean “puede suministrar recursos didácticos inusitados” (Aharonián, 2004, p. 98). La batería de murga combina diferentes ritmos, entre los cuales consta la marcha camión y el candombeado, considerados por los profesores investigados como los ritmos más tradicionales de la murga montevideana.



Figura 3: P3. LC “El taller percusión: batería de Murga”

- El taller coro

El taller coro, es un concepto utilizado por una profesora, el cual parte de integrar a todos los alumnos del aula en la participación activa del canto grupal. Los alumnos atienden a la formación y postura de un coro. Se cuenta con la presencia de un “director de coro” conformado por un alumno que dirige por medio de marcas gestuales y otro que acompaña a través de una guitarra acústica. El repertorio es seleccionado previamente por la profesora atendiendo a los intereses musicales de los estudiantes, entre los cuales se hace presente el rock uruguayo. En este aspecto merece señalar las ideas de Simaldoni (2013) en cuanto la práctica coral es considerada una herramienta educativa con plena vigencia más allá de su antigüedad.



Figura 4: P5. LD “El taller coro”

- El lenguaje musical

En el hacer musical a través de la demostración y ejercitación se trabajan matices musicales “tocar más bajo” (P3); indicaciones métricas “*acá, siempre es uno y uno pum pam, pum pam pum*” “*el uno no suena y suena el dos y el tres*” (P7) “*al final hay un corte*” (P3) “*está perfecta la base, ya sabemos lo que vamos a cantar*” (P9) “*uno, dos, tres, cua*” (P10).

En una clase se resalta aspectos técnicos relacionados a la emisión vocal: “*más afinados*” (P10)

En la interpretación de las canciones se atiende a palabras del lenguaje musical “*ahora queda la música sola...va haciendo la bajada, es una escala descendente...*” (P9), al carácter y estilo

de la música “*el ambiente tiene que ser diferente porque es reggaetón*” (P10). Se detecta en tal sentido como la palabra guía a la acción.

A través de la transversalidad de los lenguajes expresivos (sonorización de un cuento) se evidencia una estrategia que responde a utilizar y desarrollar el carácter descriptivo y programático de la música. Los alumnos ensayan diferentes aspectos rítmicos, tímbricos y melódicos para el desarrollo de la acción del texto: “*ritmo de cumbia para hormigas*” (P1).

- “El alumno músico”

La interpretación de los datos empíricos de todas las clases observadas, da a conocer que hay alumnos que asisten con conocimientos musicales previos, con distintos niveles de conocimientos musicales, los cuales acompañan las prácticas en el Taller de Música a través de la percusión, la guitarra o un teclado amplificado.



Figura 5: P1. LB “El alumno músico”

Los alumnos sonorizan un cuento del escritor uruguayo Horacio Quiroga.

Componentes espaciales, materiales didácticos, humanos y temporales en el Taller

- El uso del espacio en el Taller de Música

Todas las clases observadas fueron realizadas en un salón habitual de música, a excepción de la observación realizada a P1 (LB), la cual se desarrolló en un espacio que se suele utilizar para uso de videoconferencias.

En los salones que se utilizan regularmente, se pudo evidenciar que el espacio semifijo no se adecua a los requerimientos de las prácticas docentes. En tal sentido la cantidad y disposición en filas de los bancos de los liceos, no se vinculan con el uso de estrategias de enseñanza

abordadas desde la práctica, como lo constituye la formación en coro empleada por P5 en liceo D en la cual los alumnos se forman parados en ronda (véase figura 4) o el taller banda (véase figura 3). Es posible observar por otra parte, como el diseño de dichos bancos dificultan para la ejecución de los instrumentos musicales. Las siguientes tomas fotográficas (véase figuras 6 y 7) realizadas desde el fondo y desde el frente del aula (liceo C), permite apreciar la cantidad de bancos libres y el diseño de los mismos, lo cual se hace extensible a los otros contextos.



Figura 6: P3. LC bancos libres (frente)



Figura 7: P3. LC bancos libres (fondo)

- Materiales didácticos y números de alumnos

En las seis observaciones de clase, se detecta que solo una docente hizo uso de la pizarra (P5). Se consta por otra parte que los alumnos no traen o no escriben usualmente en cuadernos, lo cual atiende a que éste material no constituye una herramienta cognitiva útil en las prácticas del Taller de Música. Merece destacar en tal aspecto, que en la clase observada a P3 los alumnos hacen uso del formato papel para crear la letra de una canción, la cual cantan y

sonorizan por medio de instrumentos de percusión a través del ritmo “marcha camión”. La estructura que conforma la letra de la canción (véase figura 8: estrofa y estribillo) permite observar que hay un análisis previo vinculado a la melodía y la letra.

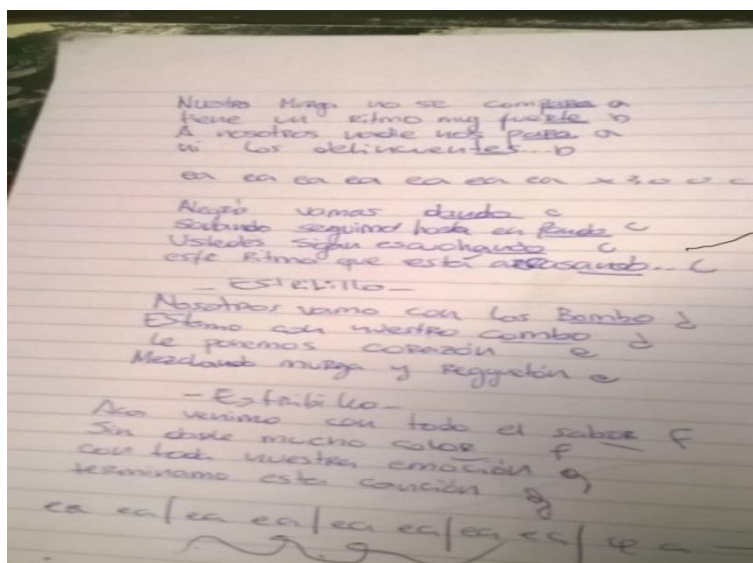


Figura 8: P3. LC Letra de murga

En relación a los instrumentos musicales, en todos los contextos de aula observados, se observa la faltante de los mismos en cuanto éstos nunca llegan a cubrir la cantidad suficiente en relación al número de alumnos. Corresponde destacar aquí que cuando me encontraba observando la clase de P1, también se estaba desarrollando la clase de la docente P2 en liceo B, los cuales debieron distribuir los instrumentos musicales. Se constató en tal sentido, que en la clase observada a P1, el docente contó con siete instrumentos para una clase de dieciocho alumnos.

En la clase observada a P5 en liceo D, el docente hace uso de una guitarra de la institución. En el mismo contexto P7 también hace uso de la guitarra a la cual le suma una pandero como instrumento de apoyo rítmico. En todos los liceos se confirmó que los docentes debían concurrir a buscar los instrumentos a distintos lugares alejados del salón donde impartían sus clases, lo cual permite evidenciar lo expresado por los docentes en sus relatos, en cuanto a la dificultad que subyace en el traslado de los materiales.

- Los niveles de ruido

En todas las clases se constata altos niveles de ruido dentro del aula que se vincula con la práctica musical. En los contextos LB y LD se escuchan sonidos provenientes del exterior dado que dichos salones conducen a la calle. Atendiendo a la estrategia de enseñanza utilizada por

P10, en la cual el docente hace uso de parlantes, micrófono, guitarra y teclado, en lo que hace a una diversidad de instrumentos que atiende a su idea del taller banda, se evidencia que la amplificación de los instrumentos y la voz enmascara los sonidos de las voces de los alumnos. A tales efectos los sonidos del salón se escuchan en los pasillos del liceo. Merece alegar aquí, que dicha observación de clase fue realizada previa realización de la entrevista (véase apartado 3.4 Acceso al escenario). De tal manera, los sonidos que se escuchaban en el pasillo fueron los que me guiaron al salón donde se estaba realizando la práctica.

4.4.4 Hallazgos preliminares del análisis de las observaciones de clases

Se observó que todos los docentes utilizaron el canto y el ritmo en sus prácticas, ya sea desde la creación, la recreación o interpretación. En lo referente a la interpretación, en las observaciones de las seis clases, se halló un repertorio conformado por géneros musicales referentes a murga canción, candombe *beat*, plena, rock uruguayo, *reggaetón*, pop latino. En tal aspecto, en las prácticas observadas del Taller, se constata que hay un acercamiento a la construcción de una identidad nacional, si bien se detecta en la práctica observada a P10, la presencia de temas que responden a músicas cuya difusión es propiciada por la industria musical. En tal sentido se da cita a Jorquera (2010, p. 66):

Investigar no implica sólo la adquisición de conocimiento conceptual acerca de la música, sino también investigación creativa, en situaciones en que los estudiantes puedan explorar, improvisar y componer sus propios productos en relación con temas específicos que permitan afrontar los problemas relevantes de la cultura y de la actualidad, para así llegar a comprender mejor la realidad

Según las percepciones de los docentes investigados, los alumnos no asisten con intereses musicales definidos, o bien los profesores señalan que los mismos escuchan música con muy poca riqueza musical. En este aspecto, en las observaciones de clases se revelaron preguntas cognitivas por parte de algunos profesores, que apuntan a la comprensión de los géneros musicales que se escuchan, las cuales evidencian una actitud crítica de los profesores hacia la música, avalados por un conocimiento de la cultura de la música popular.

En relación a los diferentes contextos donde los profesores usan y diseñan sus estrategias; cabe señalar que el acondicionamiento de los salones, número de alumnos y calidad de los materiales, no encuentran una relación lineal con los contextos sociales-culturales y espaciales donde se encuentran ubicados. Por otra parte, la heterogeneidad de la población estudiantil que asiste a los diversos centros de enseñanza, señala un perfil social variado en donde no se detecta una vinculación directa con los intereses musicales que traen los alumnos. Corresponde señalar en esta aspecto que la canción “Zafar” se cantó tanto en el “taller coro” (P5) como en el “taller banda” (P10) en los contextos D y A respectivamente.

5. CONCLUSIONES

La investigación realizada permitió cumplir con los objetivos propuestos. A continuación se presentan los hallazgos, tomando como eje de la exposición los objetivos de la presente investigación.

El primer objetivo específico atendió a “Indagar sobre las percepciones de los docentes acerca del espacio curricular del Taller de Música de cuatro liceos públicos”. El análisis de las entrevistas evidencia que todos los docentes que formaron parte del presente estudio tienen definida una idea del Taller de Música.

El Taller, si bien halla su forma en el hacer musical, este hacer atiende a una percepción elaborada sobre la cual los profesores proyectan sus prácticas en los distintos contextos educativos. Se halla en tal aspecto una actitud crítica por parte de los profesores investigados sobre la modalidad didáctica que exige el curso, detectando una diversidad de estrategias que incluyen géneros musicales vigentes y constitutivos del lenguaje musical contemporáneo. El análisis de los datos empíricos encuentra, en este aspecto, prácticas del Taller que atienden al factor socio-cultural dado por la historia y las tradiciones de los profesores. En este sentido la murga canción y el *candombe beat*, configuran elementos culturales renovados del canto popular uruguayo. La presencia de músicas con entramados rítmicos, tímbricos, melódicos y armónicos propios de los procesos de transculturación que vivió Uruguay y determinadas regiones de América Latina, constituyen prácticas enriquecedoras abordadas desde el taller y que hace a la asimilación de una cultura a otra.

El objetivo segundo se propuso “Identificar y describir las estrategias de enseñanza implementadas por los docentes en el Taller de Música de cuatro liceos públicos. La interpretación de los datos empíricos detecta estrategias de enseñanza que encuentran una impronta en la inventiva y creatividad del profesor.

El análisis de los datos de las observaciones de algunas clases, revela componentes de la enseñanza magistrocéntrica en el discurso oral de los profesores. En esta dirección, las evidencias empíricas señalan la existencia de vestigios verbalistas tradicionales expuestos en el marco teórico. Sin embargo, al profundizar en el análisis de los datos, se constata que los componentes tradicionales presentes no se mantienen durante todo el transcurso de la clase, dando lugar a estrategias de enseñanza que articulan los roles de los docentes desde la instrucción y la guía. Dichas estrategias de enseñanza no constituyen antinomias más allá del eje orientador que puede guiar a las mismas; sino que los profesores las integran conformando

inclusive en una de ellas, una estrategia que busca unificar al grupo; trabajando desde el hacer, a través del canto colectivo y renovando la idea de una agrupación musical tradicional como lo es un coro, con la presencia de temas modernos del rock uruguayo.

Las estrategias usadas por los profesores se interpretan, de acuerdo a las ideas expresadas por Davini (2008) como distintas etapas en el desarrollo de la clase, -sin desatender los rastros tradicionales de la enseñanza-, observando que desde la transmisión oral y directa de conocimiento se da lugar a la reflexión del alumno, promoviendo el uso de su imaginación, inventiva y sentido crítico. Se evidencian sobre éste aspecto análisis de géneros musicales y piezas de canciones realizadas previamente, durante y a posteriori del desarrollo de la acción musical.

Al cruzar los datos de las entrevistas con las observaciones de clases realizadas a docentes, se encuentra una coherencia interna entre su formación profesional, sus discursos y su accionar en el aula. En tal sentido, un profesor expresa en su enfoque pedagógico la necesidad de articular teoría y práctica, concediendo un valor cultural a la música, la cual forma parte de su vivencia como integrante de un grupo musical de renombre en el medio local. En similar dirección responden el resto de los docentes observados atendiendo a sus singularidades. El análisis de los datos empíricos identifica en esta dirección, estrategias de enseñanza que se relacionan con conceptos de agrupaciones musicales instrumentales y vocales contemporáneas, las cuales tienen su elaboración en formatos musicales que comprenden a la cultura del espectáculo: el taller “banda”, el taller “coro” y el taller “percusión”.

De la interpretación y análisis de las observaciones surge que las músicas populares urbanas expresadas, circulan y están presentes en las aulas de los talleres de música de Secundaria, no limitándose por tanto a prácticas descontextualizadas, atendiendo al modelo tradicional de la música de Jorquera (2010), en el cual la clase se convierte en un espacio desligado de hechos culturales y sociales. El análisis de los datos empíricos encuentra en la implementación de las estrategias de los docentes investigados, un camino que se dirige hacia modelos complejos de la música desde una visión crítica y contextualizada. Se trata de especies musicales vivas y consolidadas, permeables al contexto, que responden al desarrollo de la identidad cultural y musical de los estudiantes.

Los datos empíricos aportados, permitieron detectar que en los talleres de tercer año el profesor hace música con sus alumnos, a través del canto grupal o colectivo, acompañándose de su voz, la guitarra y/o la percusión, señalando una fuerte presencia del modelo espontáneo y presentando una diversidad de estrategias. Las evidencias empíricas se hallan en línea con las ideas señaladas por De Gainza (2003) y Frega (1994), quienes sostienen que los profesores en la actualidad no atienden a los métodos estructurados que formaron parte de la historia de la música occidental, sino que realizan un conjunto de prácticas variadas cultivadas

desde el hacer. En relación a los modelos tecnológicos, el análisis de los datos empíricos señala que el uso de aparatos que surgen de la nueva sociedad del conocimiento, son herramientas usadas por los profesores las cuales otorgan una nueva dinámica a sus prácticas en el Taller.

A continuación se detallan los modelos musicales identificados:

- modelos espontáneos: recreación e interpretación del canto colectivo y grupal (P3, P5, P6, P7, P8, P9, P10)
- modelos lúdicos: composición de letras, recreación e improvisación de ritmos (P1, P2, P3, P4, P8, P9, P10)
- ímpetu explorativo: exploración de recursos sonoros- tímbricos- melódicos- armónicos- rítmicos, uso del cuerpo y la voz; elaboración y construcción de instrumentos musicales para su sonorización (P1, P2, P3, P4, P8)
- modelos tecnológicos: creación, edición de sonido en realización de proyectos audiovisuales (P1, P3, P6, P10)
- gráficas no tradicionales: uso de flechas, neumas, colores como símbolos que suplen al pentagrama, las notas, las figuras y otros símbolos del lenguaje musical tradicional abordando altura, duración, intensidad, velocidad del sonido (P1, P3, P7, P8)
- interacción de las artes y lenguajes expresivos: se destaca la unión de la palabra, la música y la imagen (todos los profesores investigados)
- enfoques relacionados a la musicoterapia: música percibida como componente integrador a través del canto grupal y colectivo (P4, P5, P9, P10)

Las demandas y requerimientos de los docentes

Si bien los diferentes contextos educativos cuentan con una o dos guitarras, teclado y percusión diversa, la batería de murga y una cuerda de tambores son faltantes de algunos centros, que los docentes reclaman para abordar los contenidos del curso desde el hacer. Merece destacar, de acuerdo a tales ideas y en línea con conceptos vertidos en el marco teórico (Aharonián, 2004), que los timbres y toques singulares propios de cada instrumento, identifica a éstos con la riqueza cultural de una región o país y la idiosincrasia de los mismos.

El espacio físico, en lo que hace a su acondicionamiento y aislación acústica, conformó otra de las necesidades mayores que los profesores del Taller de Música perciben como limitantes de sus prácticas. El análisis de los datos permitió observar en el espacio semifijo, como la cantidad y el diseño de los bancos, restringen en gran medida sus prácticas. La faltante de computadoras para el uso de los alumnos es señalada por un docente como limitante para trabajar con grabación y creación de audio en donde se destaca el programa *audacity*.

El tiempo constituye otro de los requerimientos percibido por los profesores como un elemento que restringe la asimilación de aprendizajes musicales prácticos. Los docentes señalan en este sentido las complejidades rítmicas de algunos géneros musicales, las cuales los alumnos no llegan a asimilar debido a su falta. Lo expuesto se identifica con las ideas señaladas por Aharonián (2004) en cuanto a las limitantes que constituye el tiempo asignado para la enseñanza de la música.

En relación a la enseñanza práctica de algunos ritmos, el análisis de los datos detecta que las percepciones de los docentes van en lineamiento con las ideas de Davini (2008), sustentadas en el desarrollo de habilidades que requieren de una enseñanza metódica. Cabe señalar en este aspecto, que dichas ideas no acompañan la percepción que existe en el sistema social educativo uruguayo señalada por Risi (2003), acerca del carácter espontáneo del aprendizaje de los instrumentos musicales, el cual no requeriría de una enseñanza sistemática.

Los hallazgos encontrados van en línea con investigaciones anteriores señaladas en el marco teórico (Nakasone, 2012), en cuanto se observa la presencia de componentes institucionales de la enseñanza uruguaya, que condicionan o no dan lugar al desarrollo de prácticas que promuevan la creatividad del docente de música.

El tercer objetivo, atendió a “Detectar estrategias de evaluación usadas en el Taller de Música”. La evaluación de los aprendizajes en el taller es una cuestión que se manifiesta problemática para los profesores. El análisis de los datos empíricos da cuenta de la dificultad que la evaluación ofrece a los docentes del Taller de Música, en cuanto algunos evalúan componentes socializadores, otros contenidos del curso y otros aspectos técnicos de la música vinculado a elementos estrictamente vocales o rítmicos no elaborados. En tal sentido la evaluación en la enseñanza del curso no evidencia un criterio uniforme ni coherente a seguir por los docentes.

Sobre éste último punto, es preciso expresar que si bien se tiene presente por parte de algunos profesores, el desarrollar aspectos rítmicos y/o vocales en el joven; no se evidencia en el análisis de los datos estrategias de evaluación que den crédito verás a un proceso de aprendizaje realizado por el alumno, considerando las características particulares de cada aprendizaje y que muchas veces no se llegan a ver sus logros. Más dificultad presenta a los docentes el realizar la evaluación en base a un proceso musical, cuando se trata de asociar y unificar el hacer con los ejes conceptuales trabajados en el curso. Considerando este aspecto, el análisis de los datos permite detectar que algunas estrategias mínimas de evaluación son abordadas a modo de examen, por métodos tradicionales desde el lenguaje verbal, tanto oral como escrito por parte del estudiante, desatendiendo y desligando el profesor la acción musical elaborada en sus estrategias de enseñanza, en donde el canto constituye uno de sus

principales cimientos. En tal sentido se detecta una disociación entre la reflexión teórica y la práctica musical. Se evidencian en esta dirección, signos que no se adecuan a la idea del sistema integral del modelo de educación musical complejo presentado por Jorquera (2010).

Atendiendo a los hallazgos, es posible interpretar que la evaluación constituye para los profesores un tema complejo en las prácticas del Taller de Música en cuanto a qué evaluar y cómo evaluar. Los resultados presentados, señalan una interrogante desarrollada teóricamente por Aharonián (2004) en cuanto “corresponde discutir qué y cuánto de lo musical debería ser conveniente y útil en el ciudadano común deseable” (Aharonián, 2004, p. 43). La evidencia empírica va en consonancia con lo expuesto en el marco teórico (Augustowsky, 2012; Litwin, 2008), en relación a la complejidad que admite la evaluación en la enseñanza artística y la necesidad de implementar estrategias que atiendan especialmente a esta área, en cuanto éstas no son evaluables con los métodos tradicionales. Corresponde focalizar en este aspecto, la falta de estrategias sistematizadas evidenciables en el saber, que respondan a las particularidades propias que presenta la asignatura de música en Educación Secundaria, específicamente en lo que hace a su modalidad del taller en tercer grado.

La calificación numérica

Se evidencia que la prescripción pautaada en el Taller de Educación Musical, que señala evaluar por medio de valoraciones conceptuales y no numéricas, no se cumple por parte de los docentes. El análisis e interpretación de los datos contempla que una de sus causas obedece a una fuerte presencia del valor asignado a la calificación numérica el cual yace en la comunidad educativa e involucra, en mayor o menor medida, a docentes y directores de las instituciones investigadas, los alumnos que asisten a las mismas y los adultos responsables de éstos.

Por otro lado, se detecta que el número real de alumnos a los cuales debe atender el profesor de música y la propia multitarea que afecta a su profesión, se contraponen con la prescripción curricular que atiende a promover actividades y situaciones individuales de los estudiantes. Lo expresado dificulta la tarea cualitativa de los profesores que supone la realización de un juicio valorativo conceptual, dando lugar al juicio numérico por parte de la mayoría de éstos.

La formación del profesor del Taller de Música

El análisis e interpretación de los datos empíricos permite afirmar que en la formación extracurricular y su práctica musical, los profesores encuentran la preparación que mejor se adecua para enfrentar los lineamientos didácticos del curso. Del análisis de los datos recogidos surge que ser músico activo para los docentes es una fortaleza que contribuye a sus prácticas en el Taller de Música de tercer año.

En la formación curricular terciaria del Instituto de Profesores Artigas, los docentes encuentran que el diseño de la malla curricular, no contempla la modalidad didáctica específica para prepararlos en el hacer musical en que se presenta el curso de tercer grado de Educación Musical y que hace a las necesidades de un tallerista como profesional de la Educación. Una de estas carencias la constituye la falta de elementos coreográficos, que den herramientas al docente para abordar determinados géneros musicales bailables del Río de La Plata, en el cual los profesores señalan, por ejemplo el tango (P4, P7) y la chacarera (P2).

De acuerdo a lo expresado, el análisis de los datos evidencia que hay un vínculo muy estrecho en lo que hace a la formación práctica y teórica de los profesores investigados, su percepción sobre el Taller y las estrategias de enseñanza que implementan finalmente en el espacio curricular del Taller de Música de tercer grado de Secundaria.

El enfoque del docente en las estrategias de enseñanza

En relación al *curriculum* se identifica que hay una selección parcial de contenidos por parte de algunos profesores, que no contemplan en su conjunto la creación de productos musicales que atiendan a desarrollar las ideas e intereses manifestados por los estudiantes. No obstante, se constata la participación de los alumnos en las estrategias de enseñanza diseñadas por los docentes. Se observa en esta línea, que los métodos para la acción práctica en diversos contextos señalados por Davini (2008), en lo que hace a la investigación creativa de los estudiantes, no se lleva a cabo en líneas generales en los talleres investigados. Las evidencias empíricas encuentran que el enfoque pedagógico donde se posiciona el profesor resulta relevante y atienden tanto al repertorio seleccionado como a las prácticas musicales desarrolladas en el Taller. Cabe señalar por tanto, que la percepción que los profesores poseen sobre el Taller de Música constituye un punto central en la articulación de los contenidos del curso y configura sus estrategias de enseñanza.

El estudio permite concluir finalmente que los docentes no son aplicadores que responden a la prescripción pautada de un *curriculum*, ni disponen de métodos estructurados para la realización de sus prácticas. Éstos son capaces de: cuestionar su formación profesional, modificar sus prácticas en relación a sus experiencias en las aulas y de atribuir finalmente su propio significado al Taller de Educación Musical en el sistema de enseñanza Secundaria. Los hallazgos se vinculan con las ideas expuestas por Davini (2008, p. 74) en el marco teórico: “los docentes no solo elaboran activamente sus estrategias de enseñanza sino que lo hacen de acuerdo con sus estilos o enfoques personales...”.

Atendiendo a las características y a las dimensiones del estudio, esta investigación pretende construir un aporte a las prácticas educativas actuales, en cuanto da a conocer percepciones y

prácticas de docentes de música sobre un programa y modalidad didáctica de la enseñanza Secundaria uruguaya, la cual no había sido objeto de estudio hasta el momento. La investigación da cuenta de estrategias docentes dinámicas e innovadoras, que son posibles implementar en el marco de la complejidad que admiten los contextos educativos actuales de Secundaria, la cual recoge una desvalorización del Taller. En tal sentido, la distancia que muchas veces se da entre los lineamientos de los programas y quienes lo llevan a cabo, encuentra en la investigación una cercanía en la práctica musical y los contenidos que conectan al joven con su identidad personal y social. Cabe preguntarse, por último, si es posible mejorar la educación, a través de un conocimiento que se actualice en virtud de las necesidades educativas del momento.

Del presente estudio se reconocen algunos vacíos, plausibles a ser abordados para futuras investigaciones; entre estos vacíos cabe atender a la investigación sistemática de la formación musical que se brinda en el Instituto de Profesores Artigas y su relación con las necesidades que demandan las prácticas de música en el aula de Educación Secundaria. Corresponde señalar la necesidad de realizar estudios que aborden la enseñanza y el aprendizaje, en la variedad de talleres existentes en los centros educativos formales de los diferentes subsistemas de enseñanza en Uruguay. La evaluación en la enseñanza de la música y su propósito en los contextos institucionales admite un estudio a profundizar. En la variedad de estrategias usadas por los docentes, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza musical uruguaya, constituye una asignatura pendiente a ser investigada.

6. BIBLIOGRAFÍA

- A.N.E.P.- C. E. S (2006) *Régimen de evaluación y pasaje de grado - organización de los cursos ciclo básico – reformulación 2006* (circular 2956). Accedido el 15 de octubre, 2015, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=674
- A.N.E.P.- C.E.S. (2006). *Taller de Educación Sonora -Programa 3º Año Ciclo Básico Reformulación 2006*. Accedido el 27 de noviembre, 2014, desde http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2766
- A.N.E.P.- C.E.S. (2008). *Liceos del Uruguay*. Accedido el 4 de diciembre, 2014, desde http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/libros/Liceos_del_Uruguay.pdf
- A.N.E.P.- C.E.S. (2011). *Caracterización sociocultural de los liceos oficiales con ciclo básico diurno 2010. Metodología en base a los pases del CEIP al CES*. Accedido el 4 de diciembre, 2014, desde http://www3.anep.edu.uy/promejora/index.php?option=com_phocadownload&view=file&id=34:metodologia-de-caracterizacion-de-csc-ciclo-basico-ces&Itemid=25
- A.N.E.P.- CES. (2013). *Monitor Educativo 2013. Liceos oficiales diurnos*. Accedido el 4 de diciembre, 2014, desde <https://www.ces.edu.uy/varios/indicadores-detalle-2013.html>
- A.N.E.P.- C.E.S. (2013) *Estatuto del Funcionario Docente*. Accedido el 2 de febrero, 2016, desde http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaa_julio_2014/Estatuto/estatuto_del_funcionario_docente__actualizado__nov-2013.pdf
- AHARONIÁN, C. (2004). *Educación, Arte, Música*. Montevideo: Tacuabé.
- ARAVENA, M., et al. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad ARCIS.
- ARISTIMUÑO, A., BENTANCUR, L. y MUSELLI, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?: una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: UNICEF: Universidad Católica del Uruguay.
- AUGUSTOWSKY, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa. En SVERDLICK, I. *La Investigación educativa, una herramienta de conocimiento y de acción*. 147- 176. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- AUGUSTOWSKY, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Tinta Fresca.
- AUGUSTOWSKY, G. (2010, octubre). Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa. Artículo presentado en seminario permanente de investigación de la Escuela de la Educación de la udeSA. Buenos Aires. Argentina. Accedido el 20 de enero, 2016, desde <http://es.slideshare.net/arianithaacosmesanchez1/registro-fotografico-augustowsky>
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). *EL Arte en la Enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

- CAMILLONI, A., COLS, E., BASABE, L. y FEENEY, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CISTERNA, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Accedido el 19 de setiembre, 2015, desde <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/29900107.pdf>
- DAVINI, M. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- DE GAINZA, V. (1975) Introducción. En SCHAFER, M. *El Rinoceronte en el aula*. 9-10. Buenos Aires: Ricordi.
- DE GAINZA, V. (2000, enero). Problemática actual y perspectivas para la Educación Musical para el siglo XXI. Artículo presentado en el Primer Seminario de Educación Musical bajo el patrocinio de la pontificia Universidad Católica de Perú y el Foro Latinoamericano de Educación Musical. Lima, Perú.
- DE GAINZA, V. (2003) La Educación Musical entre dos siglos: Del Modelo Metodológico a los Nuevos Paradigmas. *Documentos de Trabajo de la Escuela de Educación*, 10. Accedido el 4 de diciembre, 2014, desde <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT10-GAINZA.PDF>
- DEL POZO, M. (2010). Didáctica de la Música en Educación Secundaria. Competencias Docentes y Aprendizaje. *Revista Neuma*, 3, 191-194. Accedido el 14 de febrero, 2015, desde http://musica.utalca.cl/DOCS/neuma_vol_1/vol%20N%C2%B03/Neuma_No3_split14_didactica%20en%20la%20musica.pdf
- DEWEY, J. (1997). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- DUSSEL, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta Educativa*, año 16, 28, 19- 27.
- EISNER, E. (1998). *Cognición y Curriculum*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREGA, A. (1994). *Metodología comparada de la Educación Musical*. (Tesis de doctorado inédita). Facultad de Humanidades y Artes. Accedido el 1 de febrero, 2015, desde <http://www.analuciafrega.com.ar/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- JORQUERA, M. (2004). Métodos históricos o activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, 14. Accedido el 14 de junio, 2015, desde <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera.pdf>
- JORQUERA, M. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64 (214), 52- 74. Accedido el 26 de mayo, 2015, desde <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571>

- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- La música es un disfrute. (2013, Marzo, 3) *El municipio*. Accedido el 5 de febrero, 2015, desde <http://elmunicipiodigital.com/noticia/5580-jorge-risi-la-musica-es-un-disfrute>
- MAXWELL, J. (1996). Qualitative Research Design. An Interactive Approach. En GRAFFIGNA, M. (Trad.): *Métodos*. 1-18. Accedido el 2 de febrero, 2015, desde <http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2011/MAXWELL5.pdf>
- MORIN, E. (2000). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas: Unesco.
- NAKASONE, G. (2012). Enseñanza de la Música. Creatividad y Metáforas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3 (18), 123- 138.
- NAVARRETE, M. (2000). El Muestreo en la Investigación Cualitativa. *Investigaciones Sociales*, 4 (5), 165- 180.
- ORIOL, M. (2009). Actitudes que desarrollan los alumnos de Educación Secundaria al crear composiciones musicales en grupo. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 6 (1), 1- 10. Accedido el 1 de febrero, 2015, desde http://www.erevistas.csic.es/ficha_articulo.php?url=oai:revistas.ucm.es:article/36937&oai_iden=oai_revista683
- PAYNTER, J. (1972). *Oír aquí y ahora*. Buenos Aires: Ricordi.
- PLIEGO, G. (2012). *La Filosofía Praxial en la Formación Universitaria del Profesorado de Educación Musical*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Accedido el 1 de febrero, 2015, desde <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/121402>
- PUJADAS, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- RISI, J. (2003). *Una escuela de cuerdas latinoamericanas*. Accedido el 15 de octubre, 2015, desde <http://www.eumus.edu.uy/investigacion/risi.htm>
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- SCHAFER, M. (1967). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires: Ricordi.
- SCHAFER, M. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi.
- SENNET, R. (2009). *El Artesano*. Barcelona: Anagrama.
- SIMALDONI, F. (2013). Vigencia de los coros liceales. Importancia de la formación musical de los docentes de Educación Musical. *Anales Instituto de Profesores Artigas*, 2 (6), 183- 187.
- SIMONS, H. (2011). *El Estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- SWANWICK, K. (2000). *Música, Pensamiento y Educación*. Madrid: Morata.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

- UNESCO (1993). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Accedido el 15 de octubre, 2015, desde <http://www.cedus.cl/?q=node/511>
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- WOODS, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- YUNI, J. A. y URBANO, C. A. (2006). *Técnicas para investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. (Vols. 1 y 2). (2ª ed.). Córdoba: Brujas.
- ZARAGOZA, J. (2009). *Didáctica de la música en la Educación Secundaria*. Barcelona: Graó.

7. ANEXOS

Anexo I Resolución del Consejo de Educación Secundaria



A N E P

CONSEJO DE EDUCACION SECUNDARIA

Orden del Día
Asunto Incluido
Sesión Consejo N° 44
EXP. 3/6701/15

Montevideo, 28 JUL 2015

VISTO: el exp. 3/6701/15 por el que la Prof. de Educación Musical Verónica Calcagno solicita autorización para realizar un trabajo de investigación en Liceos con CB dependientes del CES;

CONSIDERANDO: I) que dicha investigación denominada "El Taller en Educación Musical: concepciones, métodos y estrategias de enseñanza en la práctica de Aula en Ciclo Básico de Educación Secundaria" y se desarrolla en el marco de la Tesis de Maestría del postgrado en Educación de la Universidad ORT;

II) que el proyecto se propone comprender las concepciones y prácticas de enseñanza de docentes de Música sobre el Taller de Educación Musical de Ciclo Básico;

III) que se entiende oportuno autorizar el mismo, ya que salvaguardando la identidad y resguardo de la información recabada, conforme a la normativa vigente, no existiría impedimento para autorizar la referida intervención, según lo manifestado por las Inspecciones informantes;

IV) que se definen los centros educativos a utilizar para la investigación, por lo que se entiende pertinente la coordinación previa con la Inspección de Institutos y Liceos y las Direcciones Liceales;

ATENTO: a lo expuesto;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA RESUELVE:

1) Autorizar a la Prof. VERONICA CALCAGNO a realizar un trabajo de investigación en Liceos dependientes del CES denominado "El Taller en Educación

ADMINISTRACION NACIONAL DE EDUCACION PUBLICA. Consejo de Educación Secundaria
Sección Resoluciones y Decretos CS/ANG/ang 21/07/2015
15/secretaria/tesis musica ORT

Musical: concepciones, métodos y estrategias de enseñanza en la práctica de Aula en Ciclo Básico de Educación Secundaria”.

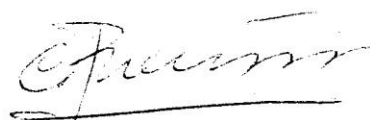
2) Establecer que se deberá coordinar, para no entorpecer el normal desarrollo de los cursos, previamente con la Inspección de Institutos y Liceos para la ejecución de la investigación en los Liceos seleccionados.

3) Hacer saber a la interesada que deberá proporcionar una copia de las resultancias de la investigación a la Inspección de Educación Musical.

Notifíquese. Comuníquese a División Inspección y a las Direcciones Liceales.

Cumplido, archívese.-


Dra. M^{te} Beatriz Bello
Secretaria General


Consejo de Educación Secundaria
Dra. M^{te} Cecilia Ferrero
DIRECTORA GENERAL

Consejo de Educación Secundaria
ES FOTOCOPIA FIEL DEL ORIGINAL
Montevideo, 11/08/13
V^oB^o Adriana Lillo

Anexo II Pautas de entrevistas a docentes de Educación Secundaria

Datos generales	
Docente (Código)	
Liceo (Código)	
Fecha de entrevista: ___/___/_____	Hora de comienzo: _____
	Hora de finalización _____

Presentación previa y explicación acerca de la finalidad de la investigación y de la entrevista estableciendo el carácter confidencial y anónimo de los datos proporcionados.

<p>Tópico 1 La formación docente para la enseñanza del curso</p> <p><i>¿Cuál es tu formación como educador musical y cómo contribuye para la enseñanza del Taller de música? (Pregunta 1.1)</i></p> <p><i>¿Has realizado cursos de actualización profesional recientemente? ¿En qué ámbitos? (Pregunta 1.2)</i></p> <p><i>¿Consideras que los mismos te han aportado para la enseñanza del Taller de Música? ¿De qué manera? (Pregunta 1.2.1)</i></p>
<p>Tópico 2. Percepciones sobre la práctica del Taller de Música en contexto</p> <p><i>¿Qué ideas tienes sobre lo que se tiene que hacer en el aula de taller de música de 3º? (pregunta 2.1)</i></p> <p><i>¿Qué piensas sobre la siguiente frase, extraída del programa de 3º de música :“Es un espacio pedagógico en el que la práctica musical (tocar, cantar, bailar, escuchar, moverse) debe estar presente todo el tiempo”. (Pregunta 2.2)</i></p> <p><i>¿Qué características (espaciales, temporales, materiales didácticos, humanas) nombrarías como necesarias, esto es, que no deben faltar para abordar el Taller de música de 3º? (Pregunta 2.3)</i></p> <p><i>De las características que mencionas ¿Cuáles están disponibles en esta institución y cómo aportan las mismas a tu práctica en el taller de música? (Pregunta 2.3.1)</i></p>
<p>Tópico 3. Estrategias de enseñanza</p> <p><i>¿Te animas a describir una experiencia relevante que hayas tenido en el taller de música? (Pregunta 3.1)</i></p> <p><i>¿Participan los alumnos en presentaciones -dentro o fuera de la institución- que lleguen a exponer los productos musicales logrados en el taller? ¿De qué manera? (Pregunta 3.2)</i></p> <p><i>¿En referencia a la didáctica de la música, conoces alguna metodología en particular? ¿Te inspiras en alguna de ellas para impartir tus clases en el taller de música? (Pregunta 3.3)</i></p> <p><i>En relación al programa actual de tercer grado de Educación Musical:</i></p>

¿Cómo lo usas? ¿Qué actividades musicales realizas en el curso en relación a los contenidos del programa? (Pregunta 3.4)

¿Puedes identificar y describir dos estrategias de enseñanza que utilices habitualmente en el taller de música? ¿Qué objetivos te propones abordar con cada una de estas estrategias? (Pregunta 3.5)

¿Cuáles son las necesidades y los intereses musicales de los alumnos en las aulas de música de tercer grado en este liceo? (Pregunta 3.6)

¿Crees que hay que integrar o tomar los intereses de los alumnos en el curso del taller? Si es así ¿De qué forma lo integras en el aula? (3.6.1)

¿En tu experiencia como docente de taller de música, trabajaste en alguna ocasión o trabajas actualmente coordinando con docentes de otras asignaturas? ¿Puedes dar un ejemplo en referencia a alguna temática y como se abordó la misma? (Pregunta 3.7)

La evaluación de los aprendizajes

¿Cómo evalúas en el taller de música? (Pregunta 4.1)

Tópico 5. Reflexión final

¿Deseas agregar algún comentario o puntualizar alguna reflexión que consideres relevante sobre el tema?

Anexo III Información general. Datos del docente

Antigüedad docente

Nombre y apellido:			
Liceo:			
Carácter del cargo como docente de Educación Musical	Efectivo	Interino	Suplente

Indique número de años que se desempeña como docente de Educación Musical en el Consejo de Educación Secundaria

Indique número de años que se desempeña como docente de Educación Musical en esta institución _____

Formación académica (*Marque X en la opción que corresponda*)

Egresado del IPA en la especialidad de Música

Estudiante del IPA en la especialidad de Música. *Indique su último año cursado* ()

Egresado de otras instituciones de nivel terciario. *Indique la Institución y especialidad de la cual egresó* _____

Otras opciones (*detallar*)

Si corresponde, indique otras instituciones y/ o ámbitos en que se desempeñe como docente

Anexo IV Guía de observación de clase a docentes del Taller de Educación Musical

Observar una clase de 90 minutos (un módulo)

Garantizar el anonimato y la confidencialidad de todo lo que se registrará en clase

Información general

Fecha:

Lugar:

Nivel:

Profesor:

Nro. de alumnos:

Objetivos de la clase:

Comentarios del observador:

Objetivo de la observación: Observar las prácticas del docente en base a sus percepciones sobre el taller de música mantenida en la entrevista.

Dimensiones a observar (notas de campo)

- Espacio de trabajo

Diagrama del escenario

A= alumnas H= alumnos B= banco libre S= silla libre V= ventanas M= mobiliario I= investigadora P= profesor

- Registrar observaciones en referencia a los niveles de ruido dentro del aula así como fuera de ella
- Registrar si se dispone de un espacio que permita el libre desplazamiento del docente y los alumnos
- Registrar si es el aula habitual (no acondicionada para el Taller de Música), un espacio específico para música u otro espacio

Materiales/ dispositivos/ herramientas

Observar y registrar los soportes físicos con los cuales trabajan el docente y los alumnos.

Observar y registrar los materiales que emplean los alumnos en el taller de música: *netbooks*, celulares, instrumentos musicales (registrar las clases de instrumentos musicales que utilizan) voces o recursos corporales.

¿Cómo es la distribución de materiales y herramientas? ¿Cada estudiante tiene las suyas, las comparten? ¿Las llevan los alumnos, las provee el profesor o la institución?

En el caso de los instrumentos musicales registrar si fueron contruidos por los alumnos.

En el caso de uso de *netbooks*, registrar programas que utilizan, páginas que consultan.

Consignas docentes. Contenido/Actividades

Registrar textualmente la consigna de trabajo que da él docente.

Registrar contenidos/ tema/ actividad.

Registrar el desarrollo secuencial de la clase

Los estudiantes

Organización en el espacio en relación a las actividades y consignas

Trabajo grupal, individual, colectivo. Registrar como utilizan los alumnos las herramientas físicas como apoyo cognitivo (imitan, improvisan, crean)

Recepción, comentarios, acciones, actitudes en relación con las consignas brindadas por el docente.

Tareas e interacciones en el aula

Diálogos, comentarios (docente/ estudiantes, entre los estudiantes).

Intervenciones del docente, marcaciones, correcciones, referencias a estilos de música.

Intervención de los estudiantes.

Registrar elementos del lenguaje musical abordados: ritmo, acento, pulso melodía (empleando la voz o interpretada mediante instrumentos musicales), armonía.

Registrar si se decodifica la acción musical (creación, improvisación rítmica o melódica) por medio de alguna gráfica o dibujo.

Fuente: Adaptación de un diseño de Gabriela Augustowsky
(Material interno de equipo de investigación).

Anexo V Pauta de entrevista a informantes claves

1. ¿Qué cambios promueve el programa de tercer grado del plan 2006 en relación al plan 1996? Según tu percepción ¿cómo influyen los mismos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje?
2. ¿Qué actividades se deberían realizar o promover en el taller de música?
3. En relación al curso de tercer grado de Educación Musical del plan 2006 y a las prácticas de enseñanza observadas a docentes:
¿Cómo caracterizarías el perfil del docente que enseña en el curso de Taller de Música?
4. Según tu percepción ¿De qué manera contribuye la formación del docente a las prácticas de aula en el taller?
5. ¿Cómo articulan los docentes en el taller las actividades con los contenidos del programa?
6. ¿Puedes describir dos estrategias de enseñanza observadas en el taller de música?
7. ¿Qué características (espaciales, temporales, materiales didácticos, humanas) nombraría como necesarias, que no deben faltar para abordar el Taller de música de 3º?
8. ¿Qué piensas acerca de la evaluación en el taller de música?
9. ¿Deseas agregar algún comentario o puntualizar alguna reflexión que consideres relevante sobre el tema?

Los datos aportados serán utilizados con fines de investigación, salvaguardando su identidad y resguardo.

Agradeciendo su atención, le saluda atentamente

Profesora Verónica Calcagno

