



Universidad CLAEH

Programa de Educación

Maestría en Didáctica de la Educación Superior

Tesis de Investigación

***La planificación en el aula de Educación Musical
Modelos e implementación en la práctica docente de
estudiantes de Didáctica III de Profesorado
Semipresencial***

Andrea Tejera Iriarte

Tutora: Mag. Julia Leymonié

Montevideo, setiembre de 2018

Dedicatoria

A Gustavo, por estar siempre

Agradecimientos

A mi tutora Julia Leymonié, por su compromiso, conocimientos y apertura generosa en el acompañamiento realizado.

Al CLAEH y sus docentes por la formación recibida permitiéndome transitar por un camino diferente y desafiante y a mis compañeras de ruta por las enriquecedoras instancias compartidas.

A Adriana Durquet, Encargada de Gestión de Profesorado Semipresencial y a Ludmila Holos, coordinadora del Departamento Nacional de Educación Artística del Consejo de Formación en Educación por su gran apoyo desde lo institucional.

A las docentes de Didáctica Selva Pérez, Nelly Filardo y Gabriela Fernández por sus miradas reflexivas críticas y constructivas.

A Elenita Curbelo y Adriana Fernández por su apoyo y aliento constante.

A mis estudiantes de Didáctica protagonistas de este estudio y motores para continuar construyendo conocimiento didáctico.

Resumen

La presente investigación buscó analizar y describir los modelos de planificación de clase de los estudiantes que cursan Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical y determinar potenciales relaciones con su implementación en la práctica docente. Pretendió aportar datos e información que constituya un material valioso para la construcción de conocimiento didáctico de la disciplina y para el mejoramiento de la práctica docente de los estudiantes y su futura labor en las aulas de Educación Secundaria. El diseño metodológico fue cualitativo de tipo fenomenológico. Tuvo su foco en experiencias subjetivas individuales de los estudiantes casos-tipo seleccionados de la muestra que correspondió a estudiantes de un subgrupo del curso de Didáctica III de Educación Musical de Profesorado Semipresencial durante el año 2016 ampliada durante el año 2017. Se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos que incluyeron: observación participante, cuestionario de inicio y fichas de los estudiantes, grupo de enfoque, análisis documental de planificaciones y producciones escritas de los estudiantes, de sus reflexiones y evaluaciones del proceso, de los registros de devoluciones de clase del docente y de los foros de planificación en el aula virtual del curso. Entre los principales hallazgos se encuentran la categorización de cinco modelos de planificación e implementación de clase que respondieron fundamentalmente a las configuraciones didácticas y a los modelos de enseñanza puestos en juego en dichas planificaciones. Esta categorización muestra modelos en evolución, desde un modelo de planificación fragmentado en sus componentes a un modelo que apuntó a la comprensión y musicalización de los estudiantes. En cuanto al proceso de intervención realizado desde el curso de Didáctica, este permitió, a la vez de llevar a cabo el estudio concretando la categorización mencionada, observar el impacto de los modelos en la conformación del rol docente de los estudiantes visualizándose como trascendental para la nueva mirada dada a la planificación.

Palabras clave: Didáctica, Educación Musical, Planificación, Modelos de Enseñanza

Abstract

This research aimed at analyzing and describing the class-planning models of the students of Didactics III of Blended Music Education Teaching, and determining potential relationships with their implementation in the teaching practice. It intends to provide data and information that constitutes a valuable material for the development of didactic knowledge of the discipline and for the improvement of the teaching practice of the students and their future work in Secondary Education classrooms. The methodological design used was qualitative, of phenomenological type. Its focus was on the individual subjective experiences of type-case students chosen from the sample, which corresponded to students of a subgroup of the course of Didactics III of Blended Music Education Teaching during the year 2016 and extended during the year 2017. Different techniques and instruments for data collection and analysis were used, including participant observation, start-up questionnaire and student records, focus group, document analysis of students' class planning and written productions of their reflections and evaluations of the process, of the records of the teacher's feedback on their class and the planning forums in the virtual classroom of the course. The categorization of five class-planning and implementation models that responded mainly to the didactic configurations and to the teaching models put into play in these plans is among the main findings. This categorization presents models in evolution, from a planning model fragmented in its components, to a model that aimed at the comprehension and musicalization of the students. Regarding the intervention process carried out from the Didactics course, while carrying out the study by defining the aforementioned categorization, it allowed to visualize the impact of these models in the definition of the teaching role of the students, appearing as significant for the new look given to planning.

Keywords: Didactics, Music Education, Planning, Teaching Models

ÍNDICE

Capítulo 1: Presentación del Estudio

- 1.1 Definición, supuestos y justificación del problema de estudio.....8
- 1.2 Problema y objetivos de la investigación.....11

Capítulo 2: Marco teórico y antecedentes

- 2.1 Antecedentes.....14
- 2.2 Marco teórico.....17
 - 2.2.1 Las prácticas de enseñanza.....19
 - 2.2.2 Modelos de Enseñanza.....21
 - 2.2.2.1 Los modelos didácticos.....21
 - 2.2.2.2 Modelo de Enseñanza Artístico, proceso de musicalización y Pedagogías Abiertas en Educación Musical.....24
 - 2.2.2.3 Estrategias metodológicas. El Taller.....28
 - 2.2.2.4 Enseñanza para la comprensión.....30
 - 2.2.3 Los diseños de planificación de clase.....32

Capítulo 3: Metodología

- 3.1 El enfoque fenomenológico.....38
- 3.2 Instrumentos de recolección y análisis de datos.....39
- 3.3 Fases del estudio.....41

Capítulo 4: Análisis de los datos

- 4.1 FASE I (inmersión inicial)
 - 4.1.1 Observaciones sobre el ambiente y los actores a investigar.....45
 - 4.1.2 Selección de casos-tipos de la muestra inicial.....49
- 4.2 FASE II (Inmersión profunda - 1era. Etapa)
 - 4.2.1 Descripción y análisis de los datos referidos a las primeras visitas.....51
 - 4.2.2 Descripción y análisis de los datos referidos a las segundas visitas.....58
 - 4.2.3 Grupo de enfoque.....64
- 4.3 FASE II (Inmersión profunda - 2da. Etapa)
 - 4.3.1 Análisis de planificaciones de casos-tipo de muestra ampliada.....68

4.3.2 Categorización final de modelos de planificación.....	74
4.3.3 Evolución de las planificaciones hacia el Modelo E.....	76
Capítulo 5: Conclusiones.....	82
Bibliografía.....	91
Anexos	
ANEXO 1. Ficha de datos personales de los estudiantes.....	94
ANEXO 2. Cuestionario de inicio.....	95
ANEXO 3. Matriz de valoración de visitas de clase a la práctica docente.....	96

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro No.1. Caracterización de modelos didácticos.....	22
Cuadro No.2. Métodos y Modelos en Educación Musical.....	27
Cuadro No.3: Plan de clase para la comprensión.....	36
Cuadro No.4: Planificación tradicional – Epc.....	37
Cuadro No. 5: Organización de plan de trabajo y cronograma.....	43

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura No.1: Modelo Artístico de Enseñanza Musical – Epc.....	31
Figura No.2: Preguntas básicas para la comprensión.....	35

ÍNDICE DE TABLAS DE DATOS

Tabla 1: Datos obtenidos de fichas personales de los estudiantes del curso.....	46
Tabla 2: Datos obtenidos a partir del cuestionario de inicio.....	46
Tabla 3: Estudiantes casos-tipo de la muestra inicial.....	50
Tabla 4: Estudiantes casos-tipo de la muestra ampliada.....	50
Tabla 5: Datos obtenidos a partir de la planificación de la primera visita.....	52
Tabla 6: Datos obtenidos a partir de las devoluciones de planificación de la primera visita.....	53
Tabla 7: Datos obtenidos a partir de la planificación de la segunda visita.....	58
Tabla 8: Datos obtenidos a partir de las reflexiones de los estudiantes sobre la segunda visita.....	59
Tabla 9: Primera categorización de planificaciones.....	64
Tabla 10: Datos obtenidos en Grupo de enfoque.....	65
Tabla 11: Datos obtenidos a partir de las planificaciones de la primera y segunda visita de estudiantes de muestra ampliada.....	69
Tabla 12: Datos obtenidos a partir de las devoluciones de la primera y segunda visita de estudiantes de muestra ampliada.....	70
Tabla 13: Categorización final de planificaciones.....	74
Tabla 14: Caracterización de categorías de planificaciones.....	75
Tabla 15: Caracterización de planificaciones de últimas visitas del curso.....	76
Tabla 16: Evolución de Modelos de Planificación durante el curso de Didáctica III.....	85

CAPÍTULO 1: PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

En este primer capítulo del estudio, denominado *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial*, se realiza la presentación del mismo estructurada en dos partes. La primera, plantea la definición, supuestos y justificación del problema de estudio enmarcado en el carácter de intervención que tuvo la investigación. En la segunda se explicitan la pregunta problema y los objetivos generales y específicos.

1.1 Definición, supuestos y justificación del problema de estudio

Esta investigación explora un fenómeno relevante para la significatividad de los cursos de Didáctica de Profesorado de Educación Musical. En primer lugar, la planificación de clase y su implementación durante los cursos de Didáctica genera controversias entre estudiantes y profesores de Didáctica.

La importancia de registrar por escrito el proceso que orienta las prácticas docentes hace que la planificación sea un contenido prioritario a abordar en los cursos de Didáctica. Es también un importante tema de investigación en el área específica de Educación Musical. El tema de investigación puede significar entonces un aporte para docentes y estudiantes en el proceso de mejora de sus prácticas de enseñanza.

En segundo lugar, se considera que es un tema de discusión en el colectivo docente de la disciplina del cual hay escaso acceso a posturas y teorías claras que aporten nuevos conocimientos. Se pretende investigar un tema en el cual el colectivo docente de Educación Musical de nuestro país no ha logrado generar nuevas teorías específicas.

Por otra parte, la bibliografía general sobre el tema es muy amplia pero no así la específica a la enseñanza de la Educación Musical, por lo que se prestó especial atención al marco teórico que se tomó como referencia. Se buscó entonces realizar un aporte a la construcción de nuevo conocimiento sobre la didáctica de la disciplina.

En temas referidos al currículum y planificación la Didáctica General ha construido conocimientos fundamentales que son tomados en cuenta por diferentes didácticas específicas. Así también la Didáctica General ha tomado investigaciones realizadas en didácticas específicas donde se identifican problemas que esclarecen la enseñanza de otras disciplinas (Camilloni, 2007).

Tomando como referencia los saberes proporcionados por ambas Didácticas -General y específica de la Educación Musical- es que se apuntó a generar conocimiento relevante en cuanto a lo que refiere a la planificación y a la implementación de las clases. Se pretende entonces que este conocimiento sea tomado en cuenta y tenga sentido para la enseñanza de la Didáctica Específica.

Generar teoría en referencia a la planificación y su implementación en el aula de Música puede agregar conocimiento compartido también para otras áreas de conocimiento didáctico disciplinar como lo son las diferentes disciplinas de conocimiento artístico. Es importante tener en cuenta que en lo referido a investigación educativa actualmente

los resultados generados en el marco de paradigmas conocidos no agregan elementos significativamente novedosos al conocimiento ya acumulado y los resultados (o los problemas) que se apartan de estos paradigmas quedan dispersos y carentes de una estructura teórica que los integre en forma coherente (Tedesco, 1986, sección Introducción, párr. 8).

En este sentido, y considerando los aportes de la Didáctica General, el estudio pretende resignificar los contenidos enseñados en la Didáctica específica de Educación Musical a partir del conocimiento obtenido de la investigación de los modos de planificar de los futuros docentes de Educación Musical.

El registro escrito de la planificación de clase ha sido comúnmente considerado por los docentes como un requerimiento burocrático que no responde a sus necesidades.

Como documento escrito, la planificación se encuentra fuertemente asociada tanto en la historia institucional y cotidiana de la escuela, como en la normativa que periódicamente se remite a las instituciones, al control de la tarea docente. La planificación es indudablemente, un mecanismo de control y supervisión del trabajo escolar docente (Augustowsky, 2000, p.4).

Sin embargo, este es otro aspecto fundamental sobre el cual se intenta incidir y promover la reflexión entre docentes y futuros docentes. La opinión común sobre el registro escrito forma parte de concepciones arraigadas que no permiten el acceso a mejores prácticas docentes. La planificación «*tiene como fin enriquecer, analizar y mejorar la tarea de enseñanza; debe servir para repensar la propia acción en términos prácticos*» (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p.183).

Se propone entonces que la investigación pueda propiciar instancias de reflexión

entre docentes sobre un tema donde no siempre hay consenso. En palabras de Bixio, puede ser un «*instrumento eficaz cuando sirve para pensar. Instrumento alienante cuando sólo es papeleo a llenar para otro que lo exige por cumplir mera formalidad*» (Bixio, 2003, p. 19).

Este estudio, de corte etnográfico, fue realizado por la docente del curso de Didáctica III en Profesorado Semipresencial de Educación Musical con el propósito de intervenir para mejorar sus propias prácticas, investigando sobre ellas:

Para el enfoque etnográfico, la virtud de cara a la práctica que ofrece este tipo de investigación, se halla en la posibilidad de que los propios profesores lleven a cabo investigaciones de este tipo [...] le permite al profesor llegar a conocer y comprender mejor el contexto en el que actúa (Contreras, 1990, p.163).

A su vez, se pretende que la investigación tenga un valor crítico-reflexivo ayudando a entender más la singularidad de las prácticas docentes estudiadas.

El conocimiento del contexto de enseñanza en torno al proceso de planificación e implementación de clase nos posicionó como autora-docente ante un estudio cualitativo fenomenológico de propuesta de intervención desarrollado durante el proceso de investigación. Además, conocer la realidad desde el proceso de investigación permitió transformarla para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los estudiantes futuros docentes.

La mayor parte de la producción científica que se ha hecho y se sigue haciendo en Didáctica, está dominada por esa concepción de que lo que hay que hacer es investigar la realidad de la enseñanza y, una vez que la conozcamos mejor, entonces, y sólo entonces, estaremos en condiciones de hacer propuestas para transformar esa realidad (Contreras, 1990, p.147).

Es así que el estudio también buscó mejorar y transformar las prácticas de enseñanza de los estudiantes futuros docentes a la vez que se realizó la investigación. Díaz Barriga (2012) señala que este tipo de investigaciones etnográficas permite indagar en el contexto de acción de los estudiantes con resultados que posiblemente repercutan sobre cuestiones didácticas.

A tales efectos se realizó un estudio cualitativo fenomenológico recogiendo información por parte del investigador-docente que fue analizada al mismo tiempo que se producían transformaciones en las prácticas de planificación e implementación de clase de los estudiantes. La categorización de los modelos de planificación a la cual se arribó

durante el estudio permitió visualizar la evolución de dichos modelos durante su implementación en la práctica docente de los estudiantes bajo la tutoría del docente de Didáctica-investigador.

Se espera que los resultados de esta investigación constituyan:

- Información y conocimiento relevante para la intervención docente de los profesores de didáctica de los cursos de Profesorado de Educación Musical.

- Un aporte a la construcción de conocimiento didáctico en el área de Educación Musical.

- Material de reflexión y debate para el colectivo docente de Educación Musical de nuestro país.

- Un aporte a la motivación para el trabajo colaborativo entre docentes de Didáctica que permita continuar con nuevas investigaciones.

- Datos e información que conformen un material valioso para el conocimiento de las características del diseño de planificación de los estudiantes futuros docentes.

- Análisis y conclusiones que propicien la superación de dificultades para el mejoramiento de las prácticas docentes en las aulas de Educación Secundaria.

Se proponen como estrategias de difusión de resultados:

- Publicación de artículo en revistas de Educación de nuestro país.

- Inclusión en agenda de actividades de extensión y docencia de la Sala del Departamento Académico Nacional de Educación Artística de la especialidad Educación Musical del Consejo de Formación en Educación.

- Propuesta de participación en próximos seminarios internacionales del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) y en seminarios y eventos académicos de nuestro país.

1.2 Problema y objetivos de la investigación

La investigación que se presenta está guiada por la pregunta: **¿Qué modelos de planificación e implementación de clase logran construir al finalizar su formación docente inicial los estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical?** Esta pregunta-problema surgió a partir de las dificultades que presentan los estudiantes de los cursos de Didáctica a la hora de abordar la planificación

de clase, el escaso dominio aún en los últimos cursos de su formación, la poca importancia que le dan para la concreción de mejores prácticas docentes y el escaso marco conceptual en cuanto a planificación que fundamentan sus prácticas de enseñanza.

La Didáctica específica como parte de la formación inicial del profesorado está pensada y planteada en tres cursos. Concretamente en el tercer curso, que se realiza durante el cuarto y último año de la formación docente, se trabaja profundizando lo estudiado en el segundo curso de didáctica, y se agregan otros contenidos. En este curso se profundiza en el referencial teórico y su articulación con la práctica a realizar en el Liceo con un grupo que estará a cargo del propio practicante. En la fundamentación del programa de Didáctica III de Profesorado de Educación Musical se plantea:

Es importante destacar que en la práctica en este nivel de estudios exige del profesor-practicante la puesta en marcha de un proyecto de formación que ha de organizarse teniendo en cuenta todo el proceso que implica, los elementos intervinientes, sean humanos, materiales, de organización, y de interacción, de contexto, de planificación, de desarrollo, de condiciones socio-laborales, de enseñanza y de aprendizaje a la vez que de su propia formación. Lleva a poner en funcionamiento en ese quehacer docente el conocimiento y las herramientas adquiridas anteriormente de modo que facilite en los estudiantes la acción, la reflexión, el compromiso hacia su propio aprendizaje, así como auto-reflexión y su meta-evaluación¹

Planificación de clase y unidad es uno de los contenidos programáticos del curso de Didáctica II que se continúa profundizando en Didáctica III. Es en este tema donde se han observado mayores carencias en el vínculo teoría-práctica. Se pretendió entonces que el estudio diera respuesta a las siguientes preguntas comprendidas dentro del problema de investigación:

- ¿Tienen en cuenta los estudiantes de Profesorado de Educación Musical a la hora de planificar la clase el proceso de musicalización de sus estudiantes?
- ¿Qué ejes didácticos abordan en sus planificaciones?
- ¿Trabajan en metodología de taller?
- ¿Qué construcción metodológica evidencian en sus planificaciones?
- ¿Tienen en cuenta el modelo de enseñanza artístico al planificar la clase?
- ¿Qué modelos de planificación utilizan y qué ítemes comprenden?
- ¿Qué importancia le dan al registro escrito de la planificación?

1 ANEP-CFE. En Programa vigente (Plan 2008) de Didáctica III de Profesorado de Educación Musical.

- ¿Qué dificultades manifiestan al elaborar la planificación e implementarla?
- ¿Cómo llegan a concretar su elaboración y registro escrito?
- ¿Implementan en la práctica docente estos registros? ¿Qué características tiene dicha implementación?
- ¿Ponen en práctica todos los ítemes de la planificación que tuvieron en cuenta al elaborarla? ¿Cómo se interrelacionan?

Objetivos

Objetivo general

Analizar el diseño de la planificación de clase de los estudiantes que cursan Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical y su implementación en la práctica docente durante los cursos 2016-2017.

Objetivos específicos

Describir los registros escritos de planificaciones de clase de los estudiantes de profesorado.

Establecer categorías para los registros encontrados y categorizar los mismos.

Relacionar categorías de registro con su implementación en la práctica docente.

Analizar los factores que inciden en estas relaciones.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO Y ANTECEDENTES

En este capítulo se presentan los antecedentes y los aspectos teóricos que se consideraron necesarios para una mejor comprensión de la investigación. En primer lugar, se ofrece una revisión de las investigaciones y estudios que se relevaron acerca del tema investigado. Este relevamiento permitió mostrar su relevancia y justificar la necesidad de su abordaje. En segundo lugar, se ofrece un conjunto de consideraciones teóricas que tienen la finalidad de ubicar el problema de investigación y precisar los autores de referencia.

2.1 Antecedentes

La revisión de antecedentes realizada permitió señalar que al planificar la clase gran porcentaje de docentes tienen dificultades para:

- Planificar objetivos claros y manejar los contenidos disciplinares con solidez.
- Diferenciar actividades de aprendizaje de actividades de enseñanza.
- Planificar actividades de evaluación adecuadas a la enseñanza realizada.
- Tomar en cuenta en profundidad aspectos del contexto y recursos así como los desempeños esperados de los estudiantes.

Los estudios en torno al tema de la planificación de clase demuestran que este proceso es determinante para el éxito del aprendizaje de los estudiantes. Los docentes que no planifican, y que improvisan su labor docente, causan verdaderos perjuicios para el logro de estos aprendizajes.

En el acercamiento a estudios ya realizados sobre el tema de investigación, o vinculados al mismo, se encontró el de Fernández, Valdés, Borges y Maturano (2009-2011), titulado *La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico*. Esta investigación tuvo como objeto de estudio la red estadual de escuelas de la ciudad de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil.

Como parte del estudio se aplicó un cuestionario a los profesores en el que autoevalúan su práctica pedagógica. Un alto número de los indicadores de este cuestionario se refieren a la gestión de la clase en sus tres etapas: planificación, ejecución y evaluación. Interesó lo referido al análisis de los resultados obtenidos sobre la etapa de planificación donde se establecen correlaciones entre las evaluaciones realizadas por los profesores y las evaluaciones realizadas por los alumnos sobre el mismo tema.

Un aspecto interesante a tener en cuenta es el referido a los datos que se recaban en la encuesta en donde los docentes manifiestan sus opiniones sobre la forma en que planifican y tienen en cuenta los elementos que constituyen dicha planificación (objetivos, contenidos, actividades, etc.). Interesó este aspecto para el análisis descriptivo en nuestra investigación referido a los tipos de registros escritos de planificaciones de clase de los estudiantes.

Los resultados del estudio confirman los enunciados hallados en la literatura respecto a que los profesores inexpertos -y consiguientemente con deficiencias de formación- presentan dificultades para lidiar con la compleja tarea de planificación de la enseñanza, lo que evidentemente tiene influencia negativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto interesante de las conclusiones del estudio es que los profesores inexpertos tienden a ser optimistas y a sobrevalorar sus tareas de planificación de la enseñanza; mientras que los alumnos tienden a ser más críticos y objetivos cuando observan de cerca la labor de sus profesores.²

Otra investigación con temática relacionada es la realizada por Meléndez y Gómez (2008), titulada *La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias*. Interesó el trabajo por sus aportes en cuanto a conocer un estudio que presenta un modelo guía de planificación curricular en el aula, basado en la enseñanza por competencias para las escuelas técnicas robinsonianas del municipio Iribarren del estado Lara (Venezuela).

Este trabajo fue una investigación de campo, de carácter descriptivo y se desarrolló en tres fases: diagnóstico, diseño del modelo y validación del mismo. El estudio estuvo enmarcado en las líneas de investigación “comportamiento organizacional para las escuelas técnicas” y “estrategias, recursos e innovaciones pedagógicas de la educación técnica”.

Los resultados obtenidos permitieron concluir la necesidad de diseñar un modelo de planificación curricular en el aula, vivencial y flexible bajo la enseñanza por competencias, con estrategias metodológicas novedosas que faciliten la actualización docente en sus funciones, desarrollando los cinco momentos de una planificación curricular: diagnóstico, propósito, selección de estrategias, herramientas y evaluación.

Se destaca del estudio la metodología aplicada en sus diferentes fases y la

2 Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012

operacionalización de las variables que permiten observar un análisis de planificación curricular que presenta debilidades que requieren ser corregidas, así lo evidenciaron las diferentes dimensiones e indicadores valorados a través de la encuesta aplicada a los docentes objetos del estudio.³

Viciano, Miranda y Salinas realizaron la investigación titulada *¿Cómo planifican los profesores de Educación Física de Madrid en su etapa de formación inicial? Un análisis comparativo* (2007). Se considera muy importante este estudio por referirse a una disciplina íntimamente relacionada con la Educación Musical y con el tema a investigar.

Presenta un análisis comparativo sobre las opiniones que los profesores de Educación Física en formación inicial de las diferentes Universidades de Madrid tuvieron hacia determinados aspectos de la planificación. La muestra correspondió a profesores de Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis estadístico de los resultados de los cuestionarios realizados mostraron resultados relacionados a las puntuaciones que los profesores de las distintas Facultades concedieron a los distintos ítems y mostraron diferencias altamente significativas en aspectos como: importancia de la planificación, satisfacción por la planificación realizada, intención de planificar la Educación Física por escrito, los objetivos como primer criterio de referencia, flexibilidad de la planificación, planificar en equipo con los profesores de Educación Física, etc.

Como conclusiones generales de este estudio y que se consideraron pertinentes tener en cuenta en nuestra investigación se destacan: el grado de satisfacción por la planificación realizada no es muy elevado en ninguna de las Facultades; los profesores encuestados tienen elevadas dudas sobre diseñar una adecuada planificación, lo cual demuestra la necesidad de actuar; los profesores muestran una postura favorable hacia el hecho de planificar por escrito sus sesiones, unidades didácticas y programación anual de aula.⁴

Otro estudio, el de Calcagno (2016), titulado: *El Taller de Música en Ciclo Básico de Educación Secundaria. Estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula*, es especialmente relevante y fue realizado recientemente en nuestro país.

Buscó conocer las percepciones de los docentes de Educación Musical de Enseñanza Secundaria en relación a la metodología de la asignatura Taller de Música y

3 En Laurus Revista de Educación, Año 14, Número 26, 2008
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>

4 En Revista Pulso 2007, 30. 27-54

estudiar las estrategias de enseñanza que se implementan en sus aulas. Ambos son aspectos fundamentales a tener en cuenta a la hora de abordar el análisis de los componentes de la planificación de clase de los estudiantes futuros docentes.

Los hallazgos del estudio dan cuenta de que la percepción que los profesores poseen acerca del Taller de Música interviene en la construcción de sus estrategias de enseñanza. Se analizaron diferentes miradas y supuestos que los docentes consideran en relación a esta asignatura y cómo inciden en sus prácticas de aula.

Uno de los aspectos que llamó la atención en las conclusiones del estudio tiene que ver con las diversas concepciones que existen en los docentes en referencia a la metodología de taller y como ello incide en sus planteos de enseñanza dando lugar a muy diferentes resultados en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

La concepción de Taller predominante en los docentes investigados refiere a la práctica musical activa, a un “hacer música” con estrategias de enseñanza que se relacionan con agrupaciones musicales instrumentales y vocales contemporáneas: el taller “banda”, el taller “coro” y el taller “percusión”.⁵

Esta concepción será diferente a la planteada por Ander-Egg (1999), autor tenido en cuenta para el presente estudio y que se consideró de relevancia para el análisis.

La revisión de antecedentes realizada permitió visualizar que la planificación es la fase más trascendente para la consecución del éxito en el proceso de enseñanza. De ahí, la necesidad de transformar la forma de planificar de los futuros docentes para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. En consecuencia, este estudio buscó aportar a la especificidad en Educación Musical en función de los escasos antecedentes encontrados. También pretendió ser un aporte por la diversidad de concepciones metodológicas existentes en relación a modelos de enseñanza que fundamenten las prácticas de enseñanza.

2.2 Marco teórico

El marco conceptual que se expone a continuación se organizó en tres apartados. El primero (2.2.1), *Las prácticas de enseñanza*, plantea las posibles formas de construcción de conocimiento que el docente visualiza y lleva a cabo en sus prácticas de enseñanza. Se tomó como referencia el concepto de “*Configuraciones didácticas*” de Edith Liwin (1997).

5 En repositorio académico digital de la Universidad ORT Uruguay. <https://dspace.ort.edu.uy/>

El segundo, *Modelos de Enseñanza* (2.2.2), se refiere a aquellos modelos y estrategias que hacen a la construcción metodológica desde la Didáctica General y desde la específica con autores considerados imprescindibles. Estos modelos y estrategias metodológicas son promovidos desde los cursos de Didáctica de Educación Musical de formación inicial del Profesorado en el ámbito donde fue realizado el estudio.

El apartado es presentado en cuatro secciones, la primera (2.2.2.1) profundiza sobre la concepción y características de los modelos didácticos. La segunda (2.2.2.2) se refiere a las características del Modelo de Enseñanza Artístico y conceptos relacionados como ser, las Pedagogías Abiertas en Educación Musical y el proceso de musicalización según Violeta Hemsy de Gainza (2002).

Siguiendo la línea de las características del modelo artístico, se describen los principales ejes que se abordan en el aula de música. Se tomaron como sustento teórico de dichos ejes los conceptos de “enseñar música musicalmente” y “Musicar” expuestos por Swanwick (1991) y Small (1999) respectivamente.

En relación con estos ejes, en la tercera sección del apartado (2.2.2.3), se explicitaron las ideas consideradas relevantes para la comprensión de la metodología de taller. Según estudio en relación a esta metodología, presentado en los antecedentes, se consideró importante plantear una postura epistemológica clara dadas las diversas concepciones y opiniones existentes entre los docentes al momento de ponerla en práctica. En este sentido se consideró lo propuesto por Ander-Egg (1999).

La cuarta sección del apartado (2.2.2.4) hace énfasis en la *Enseñanza para la Comprensión* como un modelo que se consideró en estrecha vinculación con el Modelo de Enseñanza Artístico. Este modelo permite a los docentes de Educación Musical enmarcar sus prácticas de enseñanza con mayor énfasis en las prácticas y habilidades necesarias para alcanzar los aprendizajes musicales de los estudiantes.

El último apartado del marco teórico (2.2.3) presenta la temática de los diseños de planificación relacionándolos con una analogía del mundo de la danza: *las coreografías didácticas* (Cid-Sabucedo y otros, 2009). Allí se expone la importancia de lo visible de estas coreografías mostrada en las planificaciones de clase, la importancia y características del diseño en esas planificaciones, la relación entre los componentes de la planificación según Ruth Harf (1995) y finalmente las características del plan de clase para la comprensión según este modelo de enseñanza presentado.

2.2.1 Las prácticas de enseñanza

Litwin (1996) define a la Didáctica como *«teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben»* (p. 94). En este sentido los estudiantes futuros docentes construyen estas prácticas durante su formación con un cúmulo de experiencias que les permiten identificarse con diferentes posturas metodológicas y epistemológicas según los contextos en los que se desempeñen.

Los registros de las planificaciones de clase evidencian estas posturas que se visibilizan en su implementación y constituyen el material de análisis para describir y comprender sus prácticas de enseñanza. *«Los docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que le dan significado y que se visualizan en planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de ese entramado»* (Litwin, 1997, p.78). En las prácticas los estudiantes futuros docentes integran miradas personales fruto también de su formación durante los cursos de Didáctica que reciben y que son promotores de diferentes modelos y posturas en torno a la planificación de clase.

Los diferentes aspectos de la planificación que explicitan la transposición didáctica realizada por los estudiantes futuros docentes y su visión epistemológica y metodológica puestas en juego en las clases para lograr la construcción de conocimientos de sus estudiantes constituyen, al decir de Litwin (1997), *“configuraciones didácticas”* que permiten analizar el proceso de enseñanza y establecer categorizaciones de clases.

Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento [...] La configuración didáctica da muestra del carácter particular de abordaje de un campo disciplinar, en tanto genera formas peculiares de práctica en lo que respecta a la enseñanza y la manera como cada docente la organiza y lleva a cabo reconociéndolas en los contextos institucionales (Litwin 1997, pp.97-98).

Siguiendo a Litwin interesó observar el tipo de configuración didáctica que los estudiantes plasmaron en sus planificaciones de clase y luego implementaron en el aula de manera de profundizar en el análisis de sus prácticas de enseñanza. En las configuraciones didácticas es posible visualizar las maneras de organizar la enseñanza reconociendo la importancia de la interrogación didáctica y tipos de preguntas implementadas en las clases, procesos reflexivos de docentes y estudiantes, prácticas metacognitivas, rupturas con los saberes cotidianos, dominio de saberes disciplinares, etc.

Del estudio planteado por esta autora se tomó la distinción que realiza entre diferentes configuraciones didácticas, aquellas que refieren a secuencias progresivas no lineales y aquellas referidas a secuencias progresivas lineales. La primera alude a configuraciones que tienen *«una estructuración centrada en una especial manera de desarrollar el tema de clase con una exposición que favorece procesos reflexivos complejos»* (p. 131). Mientras que la segunda refiere a *«una estructura en la que la progresión temática es el eje estructurante de la clase y se establece en una sola dirección»* (p. 109).

En esta configuración destacan diferentes cierres de clase, entre ellos, causa-efecto: el final de la clase pone punto final a la secuencia desde el mismo lugar en que se fue desarrollando el tema; problema-solución: cuando en el transcurrir de la secuencia se identifica un problema propio de la disciplina ofreciéndose una solución desde ella al final; abismal: cuando se da una ruptura con la secuencia, una contradicción puede dar lugar a un quiebre de la estructura o a recuperar una secuencia desdibujada; cierre síntesis: a través de una conclusión se cierran todas las líneas abiertas durante la clase.

Se consideró a este un importante aporte para el análisis de la implementación de las planificaciones de clase que permitió observar el proceso reflexivo y de metacognición propiciado en los estudiantes. Fue un importante aspecto también relacionado con los modelos de enseñanza aplicados en las diferentes planificaciones de clase analizadas.

En el análisis de los procesos reflexivos metacognitivos para la construcción de conocimiento se pudo visualizar: la importancia dada a la reflexión crítica en el aula, las reflexiones teóricas, las explicaciones docentes y el tipo de preguntas planteadas, la importancia dada al currículum provisional, el tratamiento del error.

En cuanto al tipo de preguntas Litwin plantea una categorización tenida en cuenta en las configuraciones didácticas observadas. Estas preguntas se refieren a evaluar conocimientos aprendidos, otras cuyas respuestas continúan explicaciones docentes, las que el docente formula y responde, las que indagan conocimientos previos, las que facilitan la comprensión o aquellas que permiten la construcción de significados compartidos.

Ampliando esta categorización de Litwin, Saturnino de la Torre y otros (2002), apuntando a la importancia de los objetivos en la formulación de preguntas dentro de un contexto de enseñanza y aprendizaje, distinguen las siguientes categorías a las que se dirigirá una pregunta: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis,

evaluación, estimulación, organización y control del aula.

La interrogación didáctica es una potente estrategia para utilizar en el aula, con inmensas posibilidades, pero para ser efectiva deberá ser motivante y constructiva, bajo un clima relajado en el que todos sus participantes, interrogadores e interrogados, se sientan implicados» (Saturnino de la Torre y otros, 2002, p.283).

2.2.2 Modelos de Enseñanza

2.2.2.1 Los modelos didácticos

El concepto de “modelo didáctico” permite comprender y explicar las complejas relaciones que se dan en las aulas de práctica de los estudiantes futuros docentes. Se trata de una construcción teórica que permite entonces interpretar la realidad.

Según García Pérez (2000),

el modelo didáctico es un instrumento que facilita el análisis de la realidad escolar con vistas a su transformación. Podemos, así, caracterizar como distintos “tipos” de modelos didácticos tanto la realidad escolar tradicional como las tendencias transformadoras, como, asimismo, los proyectos alternativos en construcción (p.5).

Según Mayorga y Madrid (2010),

los modelos didácticos, representan la anticipación de los paradigmas, son la puesta en práctica de la representación mental que el educador tiene de la enseñanza, en la que interviene sus teorías implícitas. Estos modelos guían las prácticas educativas de los educadores y forman parte de su pedagogía de base (p.95).

Tomando como referencia la caracterización que tradicionalmente se ha realizado de los diferentes modelos didácticos que han estado presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y siguiendo a los autores mencionados, se plantea el cuadro No.1. Para la elaboración del mismo se priorizaron y consideraron fundamentales las principales fortalezas y debilidades así como los principales supuestos epistemológicos y psicológicos de cada uno de los modelos.

Cuadro No.1. Caracterización de modelos didácticos

	Modelo tradicional	Modelo tecnológico	Modelo espontaneísta	Modelo alternativo
Fortalezas	El buen manejo de los contenidos por parte del	Es “una alternativa tecnológica a la	Toma en cuenta intereses, experiencias y	Finalidad educativa: “enriquecimiento

	<p>docente puede ser motivación para el estudiante para la adquisición de conocimiento. Proporciona informaciones fundamentales de la cultura vigente.</p>	<p>escuela tradicional". Contenidos disciplinares actualizados. Importancia de contenidos y destrezas. Estrategias metodológicas activas provenientes de las disciplinas. Preocupación por teoría y práctica en forma conjunta.</p>	<p>realidad de los estudiantes. Estudiante protagonista de sus propios aprendizajes. Docente líder afectivo y social. Crítica ideológico-política de la cultura racionalista y academicista. Importancia de las destrezas y actitudes. Metodología abierta y flexible.</p>	<p>de los conocimientos del estudiante". Entender el mundo y actuar sobre él. Construcción progresiva del conocimiento. Metodología basada en la investigación del estudiante. Basada en problemas a ser resueltos por secuencias de actividades. El estudiante construye y reconstruye el conocimiento. Se atiende sistemáticamente a los procesos. Docente coordinador de los procesos e investigador del aula.</p>
Debilidades	<p>No se consideran las concepciones o ideas de los estudiantes. El estudiante es un "recipiente vacío". Divide los saberes por asignaturas. Obsesión por los contenidos como meras "informaciones". Método de enseñanza basado en la repetición y transmisión de información. Rol pasivo del estudiante. Se evalúan productos y no</p>	<p>Modelo idealizado en la consideración de muchos docentes. Perspectiva positivista, obsesionada por "la eficiencia". Obsesión por los objetivos. No se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes. Secuencias de actividades muy programadas y dirigidas a conocimientos previamente determinados.</p>	<p>No se tienen en cuenta las ideas de los alumnos. No atiende al proceso en forma sistemática.</p>	

	procesos. Estrategias metodológicas centradas en la enseñanza y no en el aprendizaje. Importan más los contenidos que los objetivos.			
Supuestos epistemológicos	El conocimiento científico es el único válido. Visión de la ciencia absolutista e inductivista.	Empirismo fuerte basado en la autoridad del profesor experto y en la búsqueda de un resultado eficaz.	Inductivismo ingenuo y empirismo.	Las teorías preceden a la observación.
Supuestos psicológicos	El estudiante como recipiente vacío.	El aprendizaje se realiza de manera escalonada y lineal mediante la asimilación de conceptos en niveles de dificultad progresiva.	Se aprende mejor lo que se descubre.	Aprender significa un proceso de construcción y se relaciona con los conocimientos previos del estudiante.

Fuente: Elaboración personal según García Pérez (2000) y Mayorga y Madrid (2010)

Jorquera (2010), relaciona estos modelos didácticos con modelos didácticos de la enseñanza musical presentando y planteando un paralelismo entre los mismos. El modelo tradicional lo plantea como equivalente a los que denomina modelo académico y modelo práctico. Entre sus características, en el modelo académico se encuentran las clases magistrales, mientras el modelo práctico incluye aspectos fuertemente tecnológicos relacionados con el dominio del cuerpo en función de la interpretación instrumental y el canto.

Presenta también el modelo comunicativo lúdico con características que lo sitúan cercano al modelo espontaneísta y también se encuentra emparentado con los modelos activos. En este modelo se plantean dos tendencias: la individualista, en que el docente se dirige a cada estudiante como individuo, y la social, cuando cada estudiante es considerado miembro de una red social. El último modelo que presenta es el modelo complejo relacionándolo con el modelo alternativo o modelo de investigación en la escuela.

2.2.2.2 Modelo de Enseñanza Artístico, proceso de musicalización y Pedagogías Abiertas en Educación Musical

Al referirnos sobre Modelos de Enseñanza en Educación Musical es importante destacar a dos autores de referencia que han influido en la región desde la segunda mitad del siglo XX: Violeta Hemsy de Gainza (Argentina, 1930) y Murray Schafer (Canada, 1933). Ellos han puesto sobre el tapete la discusión sobre las concepciones de los pedagogos que han influido en los diferentes abordajes metodológicos posibles en el aula de Educación Musical.

El siglo XX fue la época de los métodos en Educación Musical; actividades y materiales ordenados donde diferentes autores enfatizaron particularmente determinado aspecto de la enseñanza musical. Violeta Hemsy de Gainza –al referirse a los paradigmas de la Educación Musical del siglo XX– diferencia métodos de modelos, estableciendo que:

Un enfoque metodológico remite, por lo general, a una creación individual donde actividades y materiales se presentan cuidadosamente secuenciados, con el objeto de ofrecer a educadores y alumnos un panorama ordenado y completo de cierta problemática específica (Gainza, 2003, p.10).

En este sentido los métodos instrumentales surgidos en las décadas del 50' al 70' priorizan diferentes aspectos de la enseñanza musical, tales como, el repertorio coral en Kodaly, los aspectos psicopedagógicos en Willems o el ritmo y los conjuntos instrumentales en Orff, entre otros. Según Violeta Hemsy en la actualidad estos métodos poco se cuestionan, se opta por seguirlos al pie de la letra o no seguirlos instaurando diversos modelos.

En coincidencia con esta autora Aharonián (2004) manifiesta la necesidad de «*dar fin al ciclo de los métodos, entendidos como sistemas cerrados de verdades [...] que se estructuran como recetarios inflexibles que se aplican con un implícito autoritarismo*» (p.95) enumerando algunas razones para ello, entre las que se destaca:

No hay ningún método cerrado que no implique comodidad para quien lo aplica, comodidad que le evita el tener que preocuparse por la invención de soluciones a problemas específicos o por la molestia de tener que pensar en vez de aplicar mecánicamente soluciones prefabricadas (p.96).

Al referirse a modelos de enseñanza Hemsy de Gainza plantea:

A diferencia del método, el modelo remite a una producción colectiva. Por lo general integra un conjunto de materiales, actividades y conductas, que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado con otros (Gainza, 2003, p.10).

Como rechazo al conductismo en la formación universitaria de educadores musicales e inspirado en la figura transgresora del compositor y pedagogo canadiense Murray Schafer, surgió el movimiento conocido como “Pedagogías Musicales Abiertas”. Se originó de esta manera una postura pedagógica alternativa que proponía no atarse a modelos, reflexionar sobre ellos y aceptar otros desde una real apertura que permitiera:

Ampliar nuestra visión, pero con discernimiento entre aquello que es aceptable y aquello que es necesario descartar. Apertura es eliminar prejuicios, soberbias, dogmatismos y preconcepciones, es aceptar otros modos de organizar la enseñanza. Pero no sólo en lo pedagógico. La real apertura es mental, es la aceptación, comprensión y aprovechamiento de la diversidad estética, filosófica, pedagógica, ideológica y musical (Simonovich, 2009, p.19).

Desde esta perspectiva, y en relación con lo planteado anteriormente por Litwin, se propone el abordaje del modelo de enseñanza artístico que se constituye como una configuración didáctica en la medida que propone una forma de construcción de conocimientos:

Modelo artístico significa trabajar la música desde la música, construyendo conocimientos a partir del hacer sensible e inteligente, diferente de un hacer meramente empírico, con las reflexiones y teorizaciones que corresponden, pero siempre basadas en la experiencia del estudiante (Simonovich, 2009, pp.19-20).

En tal sentido Hemsy de Gainza (2002) nos plantea que en este modelo la práctica musical es el hilo conductor a considerar previamente a la conceptualización: «*En el modelo artístico, la praxis es el eje estructurante y se aborda de modo directo en la interacción persona-música-persona. En la actividad musical y artística, la teoría sucede a la práctica y se procede desde la acción hacia el concepto y el símbolo*» (Hemsy de Gainza, 2002, p.25).

En relación al modelo artístico, y siguiendo a la autora, es importante tener en cuenta el abordaje del proceso de musicalización, objetivo primordial de la Educación Musical. Dan sentido a este proceso algunos conceptos que fundamentan a la música como una experiencia multidimensional y que la convierten en un “alimento” necesario

para los seres humanos.

La música es energía que nos atraviesa afectiva, física y mentalmente transformándose en otras manifestaciones como amor, movimiento, etc. Es alimento que se proporciona desde antes de nacer, irá conformando el mundo sonoro interno de cada individuo permitiendo una mejor comunicación con el mundo sonoro externo. De esta manera se constituye en un lenguaje a aprender y alcanzable por todos los individuos independientemente al “talento innato”.

A la hora de planificar la clase desde la concepción del modelo artístico es importante tener en cuenta las etapas del proceso de musicalización: a) alimentación, b) comunicación, c) toma de conciencia.

La primera etapa, alimentación, se da desde antes de nacer, desde que el feto se encuentra en el vientre de su madre, quien es considerada, según la autora, la primera docente de música del niño. Es fundamental entonces la consideración de esta etapa al momento del abordaje de la planificación de clase de manera que se incluya la continuación o inicio de la estimulación musical a través de experiencias de práctica musical que el estudiante pueda absorber.

La segunda, comunicación, para que pueda llevarse a cabo el docente debe tener un dominio de la disciplina que le permita comunicarse y dar respuestas de índole musical a los estudiantes. Esta etapa se cierra con la toma de conciencia y proceso metacognitivo que permitirá al estudiante construir nuevos conocimientos a partir de sus saberes y experiencias previas.

Retomando el concepto de Pedagogías Musicales Abiertas, Murray Schafer se posiciona en el llamado modelo ecológico y de pedagogía creativa. Sus principales características son: el descubrimiento de las potencialidades creativas de los niños y jóvenes, la importancia de la escucha del entorno cotidiano y la educación sonora como paso previo al análisis musical, el descubrimiento y valorización del entorno o paisaje sonoro, la integración de las artes, el rol del docente como guía y moderador y no como el centro de la actividad, confiere al estudiante un nuevo protagonismo y aboga a la “autoextinción” del docente, promueve el trabajo grupal con consignas sumamente abiertas, revalora el silencio y lo redimensiona, utiliza recursos no convencionales y diferentes fuentes generadoras de sonido, considera el aporte de las filosofías orientales para la formación de los músicos.

En torno a estas características sus libros relatan diversas experiencias de clase a

partir de consignas disparadoras que admiten una gama ilimitada de respuestas o versiones tanto individuales como grupales (Schafer, 1985).

En consonancia con el modelo de enseñanza artístico y el marco conceptual de los pedagogos mencionados cabe reconocer los ejes didácticos que se considera deben prevalecer en el aula de Educación Musical. Ellos son: audición, interpretación y creación.

Estos tres ejes pueden fundamentarse desde el pensamiento de Swanwick (1991), tomado por Alsina (2010), quien plantea la idea de *“enseñar música musicalmente”*, es decir, propiciar el aprendizaje musical desde la práctica y vivencia musical y no desde la teoría. Esta idea se vincula con el concepto de “musicar” propuesto por Small (1999), quien señala:

Musicar es tomar parte, de cualquier manera, en una actuación musical. Eso significa no sólo tocar o cantar, sino también escuchar, proporcionar material para tocar o cantar; lo que llamamos componer; prepararse para actuar; practicar y ensayar; o cualquier otra actividad que pueda afectar la naturaleza de ese encuentro humano que llamamos una actuación musical (Small, 1999, “El Musicar: Un ritual en el espacio social”)

Small enfatiza la importancia del abordaje de los ejes didácticos desde el involucramiento activo con la música escuchando, tocando, cantando, creando.

Hemsey de Gainza (2013) propone en la actualidad la necesidad de la integración de teoría y práctica, de un *“rescate de la pedagogía”*. Es decir, dejar atrás los modelos que priorizan y hacen énfasis en los contenidos solamente conceptuales (modelo didáctico) o que disocian la práctica de la teoría para dar lugar a una *“nueva praxis”*: *«Restaurar la praxis musical implica, concretamente, apuntar a un hacer participativo e integrado, que conjugue la acción con la reflexión, la creatividad con la conciencia mental»* (p.144).

En el cuadro No.2 se sintetizan las ideas de la autora en referencia a los métodos y modelos presentados.

Cuadro No.2. Métodos y Modelos en Educación Musical

SIGLO XX: “Siglo de los grandes métodos” - “Siglo del niño” - “Siglo de la iniciación musical”				
Métodos activos (1940-1950)	Métodos instrumentales (1950-1970)	Métodos creativos (1970-1980)	Expansión pedagógica (década de 1980)	Nuevos paradigmas (década de 1990)
Jacques Dalcroze (Austria 1865 –	Zoltán Kodaly hungría (1882-	Murray Schafer (Canadá,	Tecnología musical Multiculturalidad	Modelo artístico Modelo didáctico

Suiza 1950) Edgar Willems (Bélgica, 1890 – Suiza, 1978) Maurice Martenot (Francia, 1898- 1980)	1977) Carl Orff Alemania (1895- 1982) Shinichi Suzuki (Japón, 1898-1998)	1933) John Paynter (Inglaterra, 1931-2010)	Expresión corporal Musicoterapia	Modelo ecológico Modelo lúdico Pedagogías musicales abiertas
SIGLO XXI: “El rescate de la pedagogía musical” Nueva praxis: participación e integración				
Acción-Reflexión Creatividad-conciencia mental ↓ Construcción del conocimiento musical	Proceso de musicalización ↓ Alfabetización musical	Docente crítico y reflexivo ↓ Reconstrucción de las prácticas de enseñanza		

Fuente: Elaboración personal según Hemsy de Gainza (2013)

2.2.2.3 Estrategias metodológicas. El Taller.

El tratamiento de los recursos y actividades son aspectos de la planificación de clase que dejan ver también la concepción metodológica puesta en juego por los estudiantes. Su visión en torno a los recursos didácticos como facilitadores de la construcción de aprendizajes y la construcción metodológica que realizan en torno a ellos se convirtieron también en material de análisis de sus prácticas de enseñanza.

Siguiendo a Litwin (1997), «*las estrategias metodológicas por excelencia consiste en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar conocimiento*» (p. 66). Favorecer la metacognición promoviendo procesos reflexivos propiciará la construcción de conocimientos. Las maneras de enseñar a analizar en las planificaciones de clase nos permitió visualizar la construcción metodológica que realizan los estudiantes futuros docentes que promueven procesos reflexivos metacognitivos.

El tratamiento de los contenidos y la concepción de curriculum de los estudiantes fueron otros aspectos observados en la planificación e implementación de las clases y que se pusieron de manifiesto en los modelos de planificación seleccionados. La importancia dada al curriculum prescripto o provisional observados en sus diseños de planificación constituyeron también aspectos a analizar durante el proceso.

Contenido y método fueron entonces aspectos fundamentales al momento del

análisis del registro de la planificación de clase que permitieron categorizar modelos de enseñanza posicionados en el curriculum establecido para la enseñanza de la disciplina y que visualizaran el modelo de enseñanza artístico en Educación Musical. Constituyen, según Litwin, dimensiones inseparables de la Didáctica a la hora de analizar lo referido a la construcción de conocimiento.

Ruth Harf (1995) enfatiza la idea de diferenciar claramente el concepto de estrategias metodológicas del de actividades ya que existe la tendencia de definir las a partir de las actividades que realice el estudiante. Ambas son complementarias pero muchas veces en la planificación de clase se describe lo que hace el estudiante y se infiere lo que realizará el docente.

En este sentido se define a las estrategias metodológicas como las actividades que el docente realiza con el fin de enseñar, son formas de llevar a cabo metas donde se incluyen las consignas a dar a los estudiantes. Las actividades de los estudiantes y las estrategias del docente son complementarias, no idénticas:

La estrategia docente tiene como fin la producción de actividades de aprendizaje en los alumnos y, por otro lado, toda actividad de aprendizaje que se pueda observar en la escuela es consecuencia de estrategias más o menos conscientes y más o menos pertinentes llevadas a cabo por el docente (Harf, 2017, p.163).

En su análisis acerca de las estrategias metodológicas llevadas a cabo por el docente resalta una de las actividades más habituales que se proponen a los estudiantes: la puesta en común. La misma se ha convertido muy a menudo en la mera exposición o muestra de resultados o productos de actividades de los estudiantes donde el destinatario es el docente pasando por alto su principio esencial que es la socialización de saberes que permita la construcción de conocimiento. Para ello el docente deberá poner en práctica estrategias de intervención en relación a los contenidos, situaciones y problemas planteados por los estudiantes. En este sentido las estrategias necesitan de un análisis crítico y reflexivo del docente en forma continua.

El taller es en el modelo de enseñanza artístico una de las estrategias metodológicas más utilizadas a la hora de planificar las actividades a plantear a los estudiantes. En este sentido fue importante tener en cuenta el marco conceptual de esta metodología para el análisis de planificaciones de clase.

Ander-Egg (1999) define al taller como «una forma de enseñar y, sobre todo, de aprender mediante la realización de “algo” que se lleva a cabo conjuntamente» (p.14).

Esta concepción plantea el énfasis de considerar al taller como una metodología de aprendizaje a la vez que una metodología de enseñanza. Ambas se complementan y relacionan para la obtención de un producto que conduzca a la construcción de conocimiento.

Este autor plantea además supuestos y principios pedagógicos que lo caracterizan:

1. Es un aprender haciendo, 2. Es una metodología participativa donde la relación docente/estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea común, 3. Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional, 4. Tiende a la interdisciplinariedad y al carácter globalizador.

En el “aprender haciendo” que implica esta metodología todos los estudiantes tienen que aportar ideas para resolver problemas concretos propios de la disciplina y para llevar a cabo determinadas tareas. Es importante también que lo que se proponga sea un proyecto factible de ser realizado. En el taller la relación teoría-práctica favorece la comprensión y procura que la práctica se transforme en estímulo para la reflexión teórica.

La participación de todos los talleristas (los estudiantes) es un aspecto central en esta metodología de enseñanza y aprendizaje. Se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente entre talleristas y coordinador (el docente). El docente coordina, estimula, orienta, asesora, interviene. El estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje con el apoyo técnico y metodológico del docente.

Esta metodología desarrolla el espíritu investigador mediante el aprender a hacer preguntas relevantes, el aprender a aprender, a apropiarse del saber. Facilita la articulación e integración de diferentes perspectivas y una visión no fragmentada de la disciplina.

El taller priorizaría los siguientes momentos, tales como: 1. Estimulo introductorio y emisión de consigna, 2. Producción subgrupal. Es el momento de definir y analizar el problema, generar alternativas, elaborar soluciones, tomar decisiones, 3. Puesta en común, 4. Reflexión procedimental y conceptual sobre los productos alcanzados. Es decir, el momento de la metacognición.

2.2.2.4 Enseñanza para la comprensión.

Comprender es la habilidad de pensar y actuar a partir de lo que se sabe. En este sentido el enseñar a comprender implica plantear actividades (desempeños de comprensión) que vayan más allá de ejercicios rutinarios y de memorización de

conceptos teóricos alejados de la práctica. «Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe... la capacidad de desempeño flexible es la comprensión» (Perkins, 1999 citado por Leymonié, 2006).

El abordaje del modelo de enseñanza artístico está en íntima relación con la Enseñanza para la comprensión en la medida que la misma, al decir de Leymonié, es

...una teoría de acción para la enseñanza y el aprendizaje, con un eje constructivista, que brinda conceptos específicos y organizados en torno a la práctica. El énfasis está puesto en el papel activo que desarrolla el que aprende tanto en la elaboración de los conceptos como en su uso activo... (Leymonié, 2006, citado por Fiore y Leymonié, 2012).

El objetivo de la Educación Musical es musicalizar a los estudiantes de manera que puedan comunicarse con el lenguaje musical a partir de la flexibilidad de los saberes concientizados y aprendidos concretando así un proceso de aprendizaje musical. De esta manera ambos modelos pueden transitar juntos y se interrelacionan durante el proceso de enseñanza a plantear en los diseños de planificación e implementación de clases. Así se ilustra en la Figura no.1:

Figura No.1: Modelo Artístico de Enseñanza Musical – Epc



Fuente: Elaboración personal

Una de las principales ventajas de aplicar la enseñanza para la comprensión en Educación Musical es que permite al estudiante comprender la forma de trabajo de los músicos. Dice Gardner: «Nunca podremos lograr una mente disciplinada mediante el simple conocimiento de hechos: debemos sumergirnos profundamente en los detalles de casos concretos y desarrollar la musculatura disciplinaria mediante esa sumersión»

(Gardner, 2000, p.145).

Promover el desarrollo de “disposiciones de pensamiento” de los estudiantes permite que exploren diferentes caminos para resolver “ejercicios de comprensión”, ir más allá de lo abordado y desarrollar el pensamiento divergente. De esta forma los docentes propician aprendizajes en sus estudiantes que «*incluyan comprensiones profundas, que involucren el uso flexible y activo del conocimiento*» instaurando así “aulas pensantes” (Al Andrade, project Zero, 1999) donde los estudiantes comprendan y ejerciten las formas de pensamiento musical.

La gran desventaja que se plantea al intentar aplicar la enseñanza para la comprensión en Educación Musical radica en las carencias que como músicos puedan tener los docentes o futuros docentes y más aún si no existió en ellos un proceso de musicalización continuo y constante. Al decir de Gardner, «*La educación para la comprensión es muy difícil de aplicar si los enseñantes no asumen claramente que su propia comprensión es tan importante como la de sus alumnos*» (Gardner, 2000, p.154). Estas son clases en las cuales la metodología se orienta a las prácticas de taller, al “aprender haciendo”, donde el verdadero protagonista del proceso es el estudiante, la relación sujeto-objeto es bidireccional y el docente participa del hecho educativo como un facilitador y guía sin interponerse entre el estudiante y los conocimientos.

2.2.3 Los diseños de planificación de clase

Las prácticas de enseñanza pueden ser analizadas también como “*coreografías didácticas*”, analogía del mundo de la danza utilizada por diferentes autores donde el bailarín puede crear libremente por un lado y por otro adaptarse a elementos de escenografía, ritmo, etc. En este sentido las prácticas de enseñanza como coreografías visualizan la relación entre enseñanza y aprendizaje en sus dos dimensiones: lo visible (la conducta) y lo no visible (el pensamiento, la motivación, el sentido de las cosas). Lo que interesa es la “*estructura visible*” de la misma, es decir, la parte libre, flexible, en continuo cambio, que se adapta a los estudiantes (Cid-Sabucedo y otros, 2009).

Es en esta estructura que se identifican aspectos metodológicos y actividades de enseñanza que el docente plasma en las planificaciones de clase que nos interesó analizar. Al momento de analizar los diseños de planificación es importante tener en cuenta las consideraciones que algunos autores realizan sobre sus características y concepciones.

Gvirtz y Palamidessi (2006) indican que en el diseño de la planificación se incluyen la representación de la realidad (a través de palabras, de gráficos o de esquemas); la anticipación o previsión de cómo se desarrollarán las situaciones educativas; el carácter de prueba, de intento, que *«supone la posibilidad de realizar modificaciones, rectificaciones o cambios sobre la marcha cuando se pase del plano de la representación al plano de la acción propiamente dicha»* (p.177).

Al planificar los docentes o futuros docentes desarrollan un currículum propio, flexibilizan el diseño curricular establecido en virtud de los aprendizajes de sus estudiantes. Deben tomar decisiones sobre el mismo que le permitan acercarse a la práctica concreta, a las características de sus estudiantes y condicionantes del medio proporcionándoles seguridad en su labor. Según Gvirtz y Palamidessi (2006) el diseño de la planificación *«supone una forma de pensar el currículo, el alumno, el docente, el aprendizaje, los contenidos y la enseñanza»* (p. 179).

En este sentido el diseño incorpora una dimensión artística tomando significado en el proceso de su desarrollo práctico. Según Gimeno Sacristán (1994),

el diseño se entiende como una función básica de los profesores en unas condiciones de trabajo en la que ellos reflejan su profesionalidad [...] Lo importante es analizar las consecuencias que tienen los modelos que se adopten para el desarrollo del currículum, para el desarrollo profesional y para el aprendizaje de los alumnos y ver cómo se puede ir más allá de lo dado (p.311)

Gvirtz y Palamidessi (2006) plantean que para diseñar la planificación deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

- Las metas, objetivos, expectativas de logro;
- La selección del/de los contenido/s;
- La organización y secuenciación del/de los contenido/s;
- Las tareas y actividades;
- La selección de materiales y recursos;
- La participación de los alumnos;
- La organización del escenario;
- La evaluación de los aprendizajes.

Ruth Harf (1995) en tanto aborda a la planificación y su diseño como un sistema conformado por sus elementos y relaciones. En este sentido, es posible “entrar” al sistema por cualquiera de sus elementos (objetivos, recursos, actividades, estrategias

metodológicas, contenidos) pero siempre “empezamos” por los objetivos que son los que nos encauzan y dirigen.

La planificación es concebida en una doble dimensión: como proceso mental y como explicitación escrita teniendo en cuenta que se modifica en ese proceso por su carácter flexible y modificable. Implica según Harf «una concepción sistémica en el tratamiento de sus componentes; sistema en el cual “entro” más que “empiezo”» (Harf, 1995, sección 8, *La Planificación entendida como sistema*, párr. 12).

Según Gvirtz y Palamidessi (2006), conocer estos componentes es de suma importancia para diseñar la planificación en coherencia con la concepción de enseñanza que se quiere poner en práctica, más allá de la diversidad posible de planes. Estos autores destacan también la importancia del proceso de reflexión sobre la práctica que debe realizar un estudiante de profesorado como prioritario al momento de planificar. Proceso que le permitirá observar las dificultades y diversidad de los planes de enseñanza.

La tarea de reflexión sobre la actividad en sí de enseñanza es importante ya que nos permite conocerla para poder actuar e interactuar cada vez mejor. En esto será de gran ayuda el momento de la planificación [...] El diseño de la práctica de enseñanza nos servirá de guía, de eje vertebrador y nos permitirá pensar una y otra vez sobre nuestra propia tarea (Gvirtz y Palamidessi, 2006, p. 205).

Gimeno Sacristán (1994) plantea también la importancia de la reflexión en el diseño de la planificación como generador de autonomía en los docentes: «Un bajo nivel de dedicación a una actividad previsora y reflexiva como es el diseño significará actividad profesional poco autónoma o alto nivel de dependencia» (p.229).

Este diseño es un instrumento para incidir en la práctica y por lo tanto debe contemplarla y guiarla. «Esté formalizado como plan escrito o sea un mero orden en la mente de los profesores, lo decisivo es que el diseño sea un esquema-guía real, así servirá a empeños modestos pero valdrá para profesores reales» (p.241).

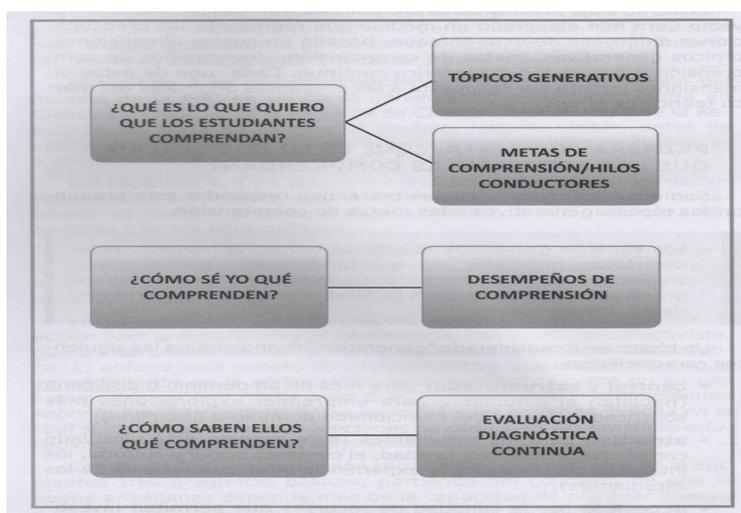
En este estudio se atendió a observar aspectos de planificación que respondieran al abordaje del modelo artístico considerado como el paradigma de partida a la hora de analizar las prácticas docentes como ya fue mencionado y en este sentido establecer relaciones con elementos que hacen a un plan de clase para la comprensión.

El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión propone pensar la planificación desde algunas preguntas básicas, considerando que la “buena enseñanza”

depende no tanto de los contenidos a abordar sino del planteo de preguntas que permitan generar conflicto cognitivo y reorganicen el pensamiento (Fiore y Leymonió, 2006-2012).

Se proponen desde este marco conceptual tres preguntas básicas que darán lugar al plan de clase: 1. *¿qué es lo que quiero que los estudiantes comprendan?* 2. *¿cómo sé yo que comprenden?* 3. *¿cómo saben ellos que comprenden?* Estas preguntas establecen cuatro dimensiones de la comprensión según Figura No.2 que se explicita a continuación:

Figura No.2: Preguntas básicas para la comprensión.



Fuente: Extraído de Fiore, E. y Leymonió, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*.

Este tipo de plan permite establecer espirales de aprendizajes de manera que los estudiantes retomen conceptos y habilidades durante el proceso del curso. «Una planificación de este tipo nos exige que pensemos el currículo en términos de “desempeños de comprensión deseados” (resultados esperados) y entonces planificar para atrás con el fin de identificar qué conceptos y habilidades se necesitan para llevarlos adelante” (Fiore y Leymonió, 2007, p.151).

Siguiendo a Fiore y Leymonió (2007-2012), en el siguiente cuadro (No.3) se presentan los componentes de este diseño de planificación. Las actividades de comprensión deberán ser tareas auténticas “situadas en contextos reales” donde se apliquen conocimientos y habilidades relacionados con problemas o situaciones de la vida cotidiana.

Cuadro No.3: Plan de clase para la comprensión

METAS ABARCADORAS: HILOS CONDUCTORES	
TÓPICOS GENERATIVOS	METAS DE COMPRENSIÓN
DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN Desempeños preliminares: Desempeños de investigación guiada: Desempeños de síntesis:	
EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA	

Fuente: Según Fiore y Leymonié (2007-2012)

Las metas abarcadoras o hilos conductores refieren a la “brújula”, a las metas que guiarán el curso y que surgen de los acuerdos entre docentes y estudiantes sobre lo que debería aprenderse durante el mismo. Durante los cursos de Didáctica en formación docente inicial estas metas podrían visualizarse en las planificaciones anuales producto del trabajo reflexivo generado.

Los tópicos generativos refieren a los temas seleccionados accesibles y de interés de estudiantes y docente en torno a preguntas problemáticas y fundamentales para el dominio de la disciplina. Permiten diferentes abordajes y conexiones disciplinares e interdisciplinares y una selección y jerarquización de contenidos del currículum.

Las metas de comprensión refieren a lo que los estudiantes deberían comprender del tópico generativo, acciones que demuestran en los desempeños de comprensión. Estas son actividades más o menos complejas que requieren pensar creativamente y favorecen la metacognición. Se presentan en niveles crecientes de complejidad y autonomía desde desempeños preliminares, de investigación guiada y síntesis.

Los desempeños de comprensión son las acciones que los estudiantes deben desarrollar para demostrar las comprensiones que se plantean en las metas: hacer visible la comprensión [...] Es especialmente destacable la relación estrecha que deben guardarse entre metas y desempeños (Leymonié y Fiore, 2012, p.85).

La evaluación diagnóstica continua es la que se realiza a partir de instrumentos de evaluación alternativos al tradicional. Se establecen claramente los criterios de evaluación y se realiza un proceso frecuente de retroalimentación del docente al estudiante que le permite mejorar sus desempeños y su comprensión.

A partir de la descripción del modelo de planificación de clase para la comprensión

(Planificación EpC) podemos distinguir claros aspectos que la diferencian de la planificación tradicional y que se detallan en el siguiente cuadro (No.4):

Cuadro No.4: Planificación tradicional – Epc

Planificación tradicional	Planificación EpC
Estructurada y centrada en la enseñanza	Flexible y centrada en el aprendizaje
Actividades de memorización y rutinarias Actividades alejadas de la vida de los estudiantes	Actividades de desempeños de comprensión Presenta tareas situadas en contextos reales
Centrada en el programa del curso	Centrada en los intereses y contexto de los estudiantes
Secuencias lineales	Establece espirales de aprendizaje
Planificación día a día	Planificación en unidades didácticas unidades temáticas donde se consideran las expectativas del curso, las de los docentes y de los estudiantes. Orientada a una meta clara y negociada.
Requiere un docente centrado en la transmisión de conocimientos	Requiere de un docente creativo, reflexivo y preocupado por la motivación de sus estudiantes
Evaluación para medir y calificar productos.	Evaluación continua y coherente con las actividades de comprensión que permite la replanificación y reflexión crítica de docentes y estudiantes.

Fuente: Elaboración personal

Luego de esta presentación del marco teórico sobre el tema de estudio, concluimos que el mismo enmarca y refiere a la unidad de análisis considerada para esta investigación: *Las prácticas de enseñanza de los estudiantes de Profesorado de Educación Musical*. Esta unidad se divide en dos sub-unidades: 1. La planificación – 2. Implementación de la planificación. El marco conceptual expuesto refiere y explica a las dimensiones de análisis tomadas en cuenta en nuestro estudio tales como:

- Tipos de diseño de planificación, sus componentes y relaciones.
- Visión de Currículum. Contenidos.
- Objetivos y tipos de actividades.
- Modelos de enseñanza.
- Construcción de conocimientos. Configuraciones didácticas.
- Procesos reflexivos metacognitivos que se promueven en los estudiantes.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

En este capítulo se realiza la presentación y justificación del enfoque metodológico elegido, la descripción de los instrumentos de recolección y análisis de datos y las fases en las que se dividió el plan de trabajo del estudio.

El diseño metodológico utilizado en este estudio cualitativo fue de tipo fenomenológico. Tuvo su foco en experiencias subjetivas individuales de los estudiantes casos-tipo seleccionados de la muestra en torno al fenómeno de la planificación de clase y su implementación.

La muestra de casos-tipos correspondió a estudiantes de un subgrupo del curso de Didáctica III de Educación Musical de Profesorado Semipresencial durante el año 2016 ampliada durante el año 2017.

3.1 El enfoque fenomenológico

El enfoque fenomenológico de este diseño se caracterizó por la descripción y análisis del proceso de planificación de clase e implementación desde el punto de vista de los estudiantes en interacción con el docente-investigador. Se desarrolló durante el curso de Didáctica, en el contexto de sus prácticas docentes, pretendiendo captar la esencia del fenómeno durante el curso.

En tal sentido, según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1991), «*el investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad, espacio, corporalidad y el contexto relacional*» [...] *En la recolección enfocada se obtiene información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia*» (p.516).

Según este enfoque el proceso de investigación exigió el contacto prolongado en el ámbito donde se produjo el fenómeno, sus cambios y evolución para poder comprender su sentido. Por ello, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección y análisis de datos de manera de poder sumergirse en la complejidad del fenómeno estudiado.

Se utilizó un diseño progresivo (Pérez Gómez, 1994) sensible a los cambios y situaciones dadas durante el curso y en el desarrollo de las prácticas docentes. En ellas se estudiaron los procesos de planificación e implementación que fueron dando lugar a los hallazgos que permitieron abordar a la categorización de modelos de planificación encontrados.

Dado que la planificación se considera una herramienta fundamental para el

estudiante futuro docente y que debe dominar para su práctica de aula, fue prioridad en la investigación abordar el componente interpretativo para que conduzca a la comprensión, transformación y construcción de nuevo conocimiento. El estudio cualitativo de diseño fenomenológico realizado se fundamentó entonces en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de los participantes de la investigación.

En este sentido, según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (1991):

Postula que la "realidad" se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades. De este modo convergen varias "realidades", por lo menos la de los participantes, la del investigador y la que se produce mediante la interacción de todos los actores. Además son realidades que van modificándose conforme transcurre el estudio y son las fuentes de datos (p.9).

Fue importante considerar la "cristalización", proceso por el que cual se incorporaron otras "voces" que dieron lugar a una investigación más participativa. *«En el proceso de "cristalización", el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. [...] Se avanza consiguiendo una visión de la investigación cualitativa más real y una mayor comprensión de significado potencial de la investigación cualitativa»* (Moral Santaella, 2004, pp. 149-150).

Estas otras voces fueron las del docente observador externo que aportó materiales empíricos y perspectivas sobre el tema. También las voces de los estudiantes que participaron de la investigación aportando sus miradas y pensamientos permitieron reflexionar críticamente sobre el proceso en la investigación.

Dicho proceso condujo a construir conocimiento válido desde el consenso de los diferentes actores que participaron. De esta manera los criterios de validez de la investigación se reformulan permitiendo que sea realmente útil para la construcción de conocimiento válido para la disciplina, un tipo de validez auténtica. *«Este tipo de validez permite generar procesos de reflexión crítica mediante la escucha atenta de todas las voces de los que participan en la investigación, con el objetivo último de implicarlos en la acción y mejora de la práctica»* (Moral Santaella, 2004, p.160).

3.2 Instrumentos de recolección y análisis de datos

El trabajo de campo de este estudio que coadyuvó en la elaboración de respuestas al problema detectado tomó en cuenta:

A) La fuerte participación de estudiantes y docente en la situación de campo (trabajo en foros del aula virtual y visitas realizadas a clases de práctica docente).

B) El registro de evidencia documental (notas e informe de entrevistas grupales, registro de foros, planificaciones, portafolios y reflexiones de estudiantes, devoluciones de visitas).

C) La reflexión analítica de estos registros con descripciones detalladas, escenas narrativas con referencia a diálogos recabados, uso de tablas resumen de datos interpretativos.

En este sentido se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos que incluyeron:

- La observación participante, que dada la participación en la escena de la acción el docente-investigador fue un “participante observador” (Contreras, 1990). En este rol se accedió fácilmente al escenario de investigación y se estableció una relación inmediata con los informantes recolectando los datos necesarios para llevar a cabo el estudio. Como docente-investigador se participó en las actividades de clase relacionadas al abordaje de la planificación dándose la integración e involucramiento con los estudiantes, una mutua afectación entre sujetos investigados e investigador.

- Grupo de enfoque. El objetivo de utilizar este método fue analizar la interacción entre los estudiantes, observador externo y docente sobre el problema de estudio.

- Análisis documental. La observación y análisis de las planificaciones y producciones escritas de los estudiantes, sus reflexiones y evaluaciones del proceso y los registros de devoluciones de clases de visita resultaron insumos fundamentales para la investigación.

- Registro e interpretación de información. Las notas y bitácora de campo facilitaron la recolección de información y ayudaron a interpretar y comprender mejor los hechos y situaciones así como las percepciones sobre la misma.

Cabe destacar que para el análisis documental desarrollado durante las instancias como “participante observador” fue de primordial importancia la información obtenida en:

- Fichas personales de los estudiantes elaboradas por el docente y completadas por los estudiantes al inicio de los cursos 2016 y 2017.

- Cuestionario de inicio propuesto durante el primer encuentro presencial del curso 2016 para recoger las percepciones de los estudiantes al iniciar el curso.

- Los foros de trabajo del aula virtual y los registros escritos de las planificaciones de los estudiantes. Estos registros fueron productos realizados en un proceso de

construcción y resultantes del intercambio con el docente en los espacios de los foros de planificación de cada uno de los estudiantes casos-tipo. Durante el desarrollo del curso cada estudiante tuvo un espacio personal para trabajar en el proceso de planificación en un foro de intercambio con el docente. De estos espacios fueron tomadas las reflexiones y comentarios analizados en el capítulo 4.

Los foros constituyen la herramienta de comunicación y trabajo colaborativo más potente en un curso virtual. El trabajo y diálogo reflexivo entre docente y estudiantes tuvo un papel relevante como fuente de datos para el análisis e interpretación. La planificación fue considerada en todo momento como un proceso de construcción y reconstrucción permanente en el trabajo realizado en estos foros.

Planificar es un proceso, es decir, una actividad continua y unitaria que no termina con la formulación de un plan determinado sino, que implica un reajuste permanente entre medios, actividades y fines y, sobre todo, de caminos y procedimientos a través de los cuales se pretende incidir sobre algunos aspectos de la realidad (Ander-Egg, 1992, p.27).

- Reflexiones del portafolio y autoevaluaciones de los estudiantes. El uso del portafolio como estrategia de evaluación durante el curso permitió visualizar los aprendizajes en torno al proceso de planificación e implementación desde la mirada de los estudiantes.

- Devoluciones del docente a las visitas de práctica docente constituidas por las matrices de valoración enviadas a los estudiantes posterior a la realización de las visitas a la práctica docente. El proceso de retroalimentación continuo dado permitió visualizar los avances y evolución en el proceso de planificación e implementación de clases de los estudiantes y las intervenciones de enseñanza del docente en torno a las prácticas docentes resultantes.

- Informe del grupo de enfoque conteniendo los datos obtenidos luego de la sesión.

- La triangulación de estas técnicas e instrumentos en diversos actores (diferentes estudiantes), en las diferentes fuentes e instrumentos mencionados y en consultas a otro docente de Didáctica (observador externo).

3.3 Fases del estudio

El proceso de recolección y análisis de datos se realizó en forma iterativa y simultánea durante todo el desarrollo de la investigación. El plan de trabajo se dividió en dos fases. La Fase I, denominada inmersión inicial, donde se realizaron las primeras

observaciones y reflexiones sobre el ambiente a investigar y la selección de los estudiantes casos-tipo de la muestra inicial.

La Fase II, inmersión profunda, dividida en dos etapas, la primera, que tuvo como principales instrumentos de recolección de datos la observación participante y el análisis documental durante el proceso de planificación e implementación de primeras y segundas visitas de clase realizadas a la práctica docente así como el grupo de enfoque. La segunda, que correspondió al análisis de planificaciones de clase e implementación de casos-tipo de la muestra ampliada y el análisis de la categorización de los modelos de planificación surgidos durante el estudio.

El plan de trabajo desarrollado tuvo la siguiente estructura y características:

FASE I: Inmersión inicial:

- Observaciones y reflexiones del ambiente a investigar.

i) Se realizó una observación abierta en el grupo de Didáctica III de Educación Musical del curso 2016 de Profesorado Semipresencial. El grupo se componía de dos subgrupos, se observaron inicialmente ambos pero sólo uno de ellos se tomó como muestra población de donde se seleccionaron los estudiantes casos-tipo a investigar. Esta observación abierta se realizó a partir de un cuestionario que indagó sobre las percepciones y opiniones sobre el tema a investigar. Se analizaron registros tomados del aula virtual (observaciones y registro en foros y fichas de estudiantes).

ii) Selección de estudiantes casos-tipos del sub-grupo que se tomó como muestra inicial luego de la realización de la encuesta inicial.

FASE II: Inmersión profunda:

i) Observación participante. Observación y participación en las actividades relacionadas al proceso de planificación de clases de los estudiantes y a su implementación en el grupo de práctica. Se tomó actividad correspondiente al proceso de planificación de clase de dos de las visitas del docente de didáctica y su implementación en el grupo de práctica de tres estudiantes del subgrupo de Didáctica III seleccionado como muestra.

ii) Grupo de enfoque. Actividad realizada con la totalidad de los estudiantes de ambos subgrupos de Didáctica III al igual que la encuesta inicial. Registro y análisis de impresiones de observador externo a la investigación.

iii) Observación y análisis en el aula virtual de registro de reflexiones de los estudiantes seleccionados en cuanto al proceso de planificaciones de clases realizadas.

iv) Selección de dos nuevos estudiantes casos-tipos en curso 2017 para ampliación y tendencia de la muestra inicial.

v) Observación participante de los nuevos casos con las mismas características a la realizada en los casos iniciales.

vi) Revisión de análisis de materiales generados en trabajo de campo: Bitácora de campo, respuestas a cuestionario, observaciones del proceso, grabación y registro escrito de impresiones de grupo de enfoque, registros de planificaciones, impresiones y percepciones de estudiantes, registro de devoluciones de clases de visitas.

vii) Organización de análisis de datos proporcionados en la revisión de materiales mediante tablas. Elaboración de bitácora de análisis y memos analíticos (Triangulaciones de diversas fuentes). Triangulación teórica.

viii) Generación de sistemas de descripción de categorías y significados de los registros escritos de planificaciones de clase de los estudiantes con su implementación en la práctica. Evolución de categorización en visita final del curso. Contrastación con la teoría en relación a los factores que incidieron en esas relaciones.

ix) Elaboración de conclusiones.

En el siguiente cuadro (No.5) se presenta el plan de trabajo anteriormente detallado con el cronograma y calendario desarrollado durante el estudio:

Cuadro No. 5: Organización de plan de trabajo y cronograma

FASES	ACTIVIDADES	CALENDARIZACIÓN
Fase I Inmersión inicial	Observación abierta Cuestionario de inicio Selección de casos-tipo de muestra inicial	Segundo encuentro presencial del curso. 19 de Agosto de 2016: Registro en Bitácora de campo del período abril-junio.
FASE II Inmersión profunda 1era. Etapa	Observación participante. Proceso de planificación de clases e implementación de primera y segunda visita del docente de Didáctica al grupo de práctica. Grupo de enfoque Observación y análisis de registro de reflexiones de los estudiantes seleccionados en cuanto al proceso de planificaciones de clases realizadas.	Junio-Setiembre de 2016 Tercer Encuentro presencial del curso: 14 de octubre de 2016 Noviembre-diciembre de 2016
FASE II	Selección de dos nuevos casos-tipos en curso	Junio-octubre de 2017

<p>Inmersión profunda 2da. Etapa</p>	<p>2017</p> <p>Observación participante de los nuevos casos con las mismas características a la realizada en los casos iniciales.</p> <p>Revisión de materiales generados en trabajo de campo.</p> <p>Organización y análisis de datos proporcionados en la revisión de materiales mediante cuadros y esquemas. Elaboración de bitácora de análisis y memos analíticos. Triangulación teórica.</p> <p>Generación de sistemas de descripción de categorías y significados de los registros escritos de planificaciones de clase de los estudiantes con su implementación en la práctica. Evolución de categorización en visita final del curso. Contrastación con la teoría en relación a los factores que inciden en esas relaciones.</p> <p>Elaboración de conclusiones.</p>	<p>Noviembre 2017- agosto 2018</p>
--	---	------------------------------------

Fuente: Elaboracion personal

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este capítulo se presenta la descripción y análisis de las dos fases en que se desarrolló el trabajo de campo de la investigación. La primera, denominada fase de inmersión inicial, consistió en la primera aproximación al campo con el objetivo de tomar las decisiones iniciales sobre el diseño y la muestra a estudiar.

La segunda, denominada inmersión profunda, en sus dos etapas, se focalizó en las observaciones y análisis de planificaciones y devoluciones de primeras y segundas visitas de clase (de años 2016 y 2017) realizadas por el docente de Didáctica y las entrevistas grupales (grupo de enfoque, año 2016), con el fin de recoger los datos y realizar las interpretaciones de los mismos.

El capítulo se completa con la presentación de la caracterización de la categorización de planificaciones a la que se arribó luego del análisis e interpretación de los datos recogidos durante las dos fases del trabajo de campo. Se finaliza con la evolución hacia la consolidación de un modelo de planificación observado en las terceras visitas del curso de Didáctica.

4.1 FASE I (inmersión inicial):

4.1.1 Observaciones sobre el ambiente y los actores a investigar

El propósito de esta fase fue recoger y analizar información apropiada para determinar la selección de los estudiantes casos-tipo a estudiar. Se realizó una observación inicial del ambiente a investigar a través de un cuestionario propuesto en el grupo de Didáctica III de Educación Musical del curso 2016 de Profesorado Semipresencial. El grupo estaba compuesto de dos subgrupos. Inicialmente se observaron ambos pero sólo uno de ellos se tomó como muestra donde se seleccionaron los estudiantes a investigar.

En esta primera observación a partir de los datos recabados en sus fichas personales solicitadas al inicio del curso (Anexo 1), se visualizó que el grupo era sumamente numeroso y heterogéneo en su conformación (20 estudiantes en ambos subgrupos iniciaron el curso) en cuanto a edades, formación y experiencia docente, según se detalla en tabla 1:

Tabla 1: Datos obtenidos de fichas personales de los estudiantes del curso

Cantidad de estudiantes que iniciaron el curso	20
Edades de los estudiantes	5 estudiantes de entre 25 y 30 años, 13 estudiantes de entre 35 y 45 años, 2 estudiantes de entre 45 y 55 años.
Formación docente y disciplinar	Además de la formación docente recibida en la carrera 6 estudiantes mantienen una práctica musical paralela activa.
Experiencia docente	A excepción de los estudiantes más jóvenes que tienen entre un año y dos de experiencia docente, el resto tiene varios años de trabajo como docentes en Educación Secundaria.

Según estos datos recabados al inicio del trabajo de campo, se destacaron aspectos de la muestra, tales como: heterogeneidad en el grupo de estudiantes en cuanto a edades, experiencia docente y formación disciplinar.

La mayoría de los estudiantes con un promedio alto de edades -entre 35 y 40 años-, tenían experiencia docente -algunos con varios años de desempeño-, pero son pocos los estudiantes que desarrollaban una práctica musical activa fuera del ámbito de trabajo de sus clases. Esto último fue un aspecto importante a tener en cuenta si consideramos las características del modelo de enseñanza artístico a desarrollar en el aula que requiere de un docente “musicalizado” (Hemsey de Gainza, 2002) con un sólido manejo de habilidades musicales. El “docente músico” es en el modelo de enseñanza artístico un pilar fundamental para su puesta en práctica.

En el cuestionario de inicio (Anexo 2) se indagaron las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre la planificación de clase. Tuvo carácter diagnóstico y su propósito fue obtener información de primera mano sobre las impresiones de los estudiantes de cómo planificaban y lo que esto les significaba para su labor como futuros docentes.

En la tabla 2 se describen los datos obtenidos en dicho cuestionario:

Tabla 2: Datos obtenidos a partir del cuestionario de inicio

Cantidad de estudiantes que realizan el cuestionario	18
Realizan y registran por escrito habitualmente la planificación de clase:	Sí: 11 estudiantes
	No: 0
	A veces: 7 estudiantes
Implementan en la práctica docente estos registros	No los implementa: 0
	Los implementa siempre en su totalidad: 6

	estudiantes
	Los implementa parcialmente: 12 estudiantes
Aspectos que tienen en cuenta o priorizan al momento de comenzar a planificar una clase y de realizar su registro escrito	Objetivos: 12 estudiantes
	Contenidos: 9 estudiantes
	Actividades: 7 estudiantes
	Otros: Uno destaca la importancia de vincular todos los elementos.
Modelos de planificación utilizados	A. Modelos aprendidos en cursos anteriores de Didáctica.
	B. Mezclan diferentes modelos
	C. Incorporan elementos que les aporta el curso de Didáctica III referidos al modelo de enseñanza para la comprensión
Importancia y dificultades que encuentran en el proceso de planificación e implementación	<p>Importancia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La planificación como organización, guía y orden. - Para tener claros los objetivos y que respondan a necesidades de los estudiantes. - Para ser concreto. - Planificación diaria en relación a la anual, que exista hilo conductor. - Importancia de compartir con colegas en análisis posterior. - Permite reflexionar y mejorar implementación.
	<p>Dificultades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer objetivos. - No lograr la implementación debido a emergentes. - Manejo de los tiempos de clase y de los tiempos para planificar. - Entender los elementos de la planificación. - Tener un modelo de planificación. - Unir objetivos con secuencia de clase.

Según esta tabla se observó que la mayoría de los estudiantes que respondieron -11 de 18- manifestaron que planificaban sus clases y la registraban por escrito mientras que el resto lo hacía algunas veces. Esto último también se observó en los foros de planificación de clases cuando los estudiantes ante la solicitud del docente no daban cuenta de sus registros escritos de planificaciones a no ser de las clases de visita como se explicita a continuación en fragmento de diálogo entre docente y estudiante:

«Sería importante para comprender mejor lo que has trabajado que enviaras las planificaciones de cada clase luego de la primera visita» (Docente).

Se destaca la consideración docente acerca de la importancia del registro escrito de la planificación como un “producto comunicable” resultado del “proceso mental” que implica planificar (Harf, 1995).

Después de la visita ahí estuvieron las vacaciones más algún jueves con paros. El parcial lo hice en la clase pasada y les fue muy bien [...] En la última clase antes del parcial les propuse la actividad grupal del guión que tendrán pronto para presentar en la clase de visita. Te mando las planificaciones mañana sin falta pero al menos te doy un pantallazo de cómo viene la mano (Estudiante).

Se visualiza también la planificación de actividades fragmentadas y con un hilo conductor inexistente o confuso que se le señaló al estudiante:

Entonces por lo que comentas ya hiciste la prueba y corresponde que para esta clase se realice la corrección de la evaluación. Envíame por favor la consigna escrita que presentaste a los estudiantes con los resultados de la evaluación para planificar juntos dicha corrección [...] Me surgen muchas interrogantes con tus planteos y me falta información e insumos para que pensemos en una planificación conjunta de la clase. Tampoco me resulta clara y completa la consigna del parcial que describes, y tampoco me has enviado tus planificaciones de clase (Docente)

Se observa la poca relación de la planificación de clase con la planificación anual y su escasa mención.

En relación a los aspectos que tienen en cuenta o priorizan al momento de comenzar a planificar una clase y de realizar su registro escrito manifestaron una gran preocupación por los objetivos -12 de 18 estudiantes- y luego por los contenidos y actividades. La consideración de los objetivos como criterio de referencia al planificar es un aspecto que se reitera en antecedentes considerados en este estudio (Vicianá, Miranda y Salinas, 2007).

Sólo un estudiante destacó la importancia de vincular todos los componentes de la planificación. Es importante considerar a partir de estos datos preliminares la escasa mención de los estudiantes de considerar a la planificación como un sistema donde todos sus componentes se relacionan y se puede “entrar” por cualquiera de ellos (Harf, 1995).

En cuanto a los modelos de planificación utilizados se refirieron en su gran mayoría a modelos aprendidos en cursos anteriores de Didáctica. Estos son tradicionales o lineales incluyendo tema, contenidos, objetivos, actividades, recursos. Otros manifestaron mezclar diferentes modelos y algunos mencionaron incorporar elementos que les aportó el curso de Didáctica III referidos al modelo de enseñanza para la comprensión haciendo

referencia a la inclusión de hilos conductores.

Sobre la importancia que encuentran en el proceso de planificación e implementación explicitaron que la planificación es organización, guía y orden; les permite tener claros los objetivos, responder a necesidades de los estudiantes y ser concretos en su planteo; relacionar la planificación diaria con la anual; que exista hilo conductor; tener en cuenta la importancia de compartir con colegas un análisis posterior a su implementación permitiendo reflexionar y mejorar la futura implementación.

En cuanto a las dificultades, el establecer y visualizar los objetivos era la gran preocupación de los estudiantes. También manifestaron la dificultad de no poder lograr la implementación debido a emergentes, el manejo de los tiempos de clase y de los tiempos para planificar, el poder entender los elementos de la planificación, tener un modelo, unir objetivos con secuencia de clase.

La búsqueda de un modelo de planificación que guíe la práctica docente es una necesidad observada también en antecedentes de este estudio (Meléndez y Gómez, 2008).

4.1.2 Selección de casos-tipos de la muestra inicial

Los estudiantes seleccionados correspondieron a uno de los subgrupos de Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical.

Se seleccionaron tres estudiantes como casos-tipo por los siguientes aspectos observados durante la inmersión inicial (observaciones realizadas en foros de trabajo del aula virtual):

- La labor constante y activa en el curso que permitió tener mayores elementos de análisis y visionar con mayor claridad las diferentes dimensiones de la unidad de análisis. Permitted también analizar más claramente los momentos del proceso observado a través de los foros de trabajo y actividades del curso.

- El heterogéneo manejo de conocimientos en cuanto a la práctica del proceso de planificación dado también por sus diferentes experiencias y formaciones que fue observado en primeras actividades (foros de presentación y de planificación de primera visita) que permitió un análisis e interpretación más amplio de la unidad de análisis.

Estos aspectos también se tuvieron en cuenta para los casos tomados de la ampliación de la muestra en el curso 2017.

Se detallan en la tabla 3 las características de los estudiantes seleccionados en la

muestra inicial y en la muestra ampliada a partir de fichas personales y de los foros de presentación y planificación de clase de primeras visitas.

Vale aclarar la nomenclatura a ser utilizada en el estudio para la referencia a cada uno de los estudiantes seleccionados:

Estudiante 1: E1

Estudiante 2: E2

Estudiante 3: E3

Estudiante 4: E4

Estudiante 5: E5

Tabla 3: Estudiantes casos-tipo de la muestra inicial

E1	E2	E3
<p>Edad: 26 años Profesor de guitarra popular y ensambles en escuela de música. Muy buena formación disciplinar, muy atento a las indicaciones del curso y reflexión crítica del mismo.</p>	<p>Edad: 33 años <i>“Trabajo en liceo X en Aula y dirigiendo el coro de dicho liceo. Estoy cursando las últimas materias de la Carrera y dando los últimos exámenes pendientes. En cuanto a la práctica, como ya es costumbre, me ha tocado un grupo que es todo un desafío así que será un año movidito”.</i> (Presentación en foro de inicio del curso). Muy activo en el trabajo del aula virtual. Demostró dificultades pero las abordó inmediatamente a partir de la toma de sugerencias planteadas por el docente. Intentó tomar en cuenta los aportes dados en devoluciones.</p>	<p>Edad: 46 años <i>“Canto en el Coro del Sodre hace 21 años y trabajo como docente de Música en el liceo X de X desde hace 4 años consecutivos ya”.</i> (Presentación en foro de inicio del curso). Estudiante con experiencia docente. Demostró dificultades para comprender nuevos aspectos a tomar en cuenta para realizar cambios en sus prácticas.</p>

Tabla 4: Estudiantes casos-tipo de la muestra ampliada

E4	E5
<p>Edad: 24 años Amplia formación disciplinar y práctica musical continua. Se desempeña como docente. Muy atento al trabajo del curso.</p> <p><i>“La práctica la estoy realizando en un 2do del Liceo X.... Elegí hacer la práctica allí porque</i></p>	<p>Edad: 53 años Muy amplia formación disciplinar y experiencia musical constante. Extensa experiencia docente. Sumamente activo en el trabajo del curso.</p> <p><i>“Tengo horas docentes en Escuela de Música X como Profesor de Piano, la práctica la realizo en</i></p>

<p><i>ya he trabajado otros años y me gusta mucho el ambiente y el vínculo que se genera en dicho lugar. Además los alumnos de mi grupo ya los tuve el año pasado, y los conozco bien”</i> (Presentación en foro de inicio del curso).</p>	<p><i>el Liceo X y trabajo también en educación primaria e inicial en instituciones privadas. Mi actividad musical es permanente, mis últimos trabajos fueron esta semana participando como pianista...”</i> (Presentación en foro de inicio del curso).</p>
--	--

Los estudiantes casos-tipos seleccionados coincidieron en tener una formación disciplinar musical fuerte destacando la práctica musical activa, importante aspecto a la hora de determinar los modelos de enseñanza utilizados en sus planificaciones e implementación en el aula.

E2 es el único que no tiene una práctica musical tan activa y en el caso de E3 su práctica musical es muy focalizada en el área de música académica.

También se destacó en todos los estudiantes seleccionados el fuerte compromiso con el curso demostrado así como el interés por modificar y mejorar sus prácticas de enseñanza.

4.2 FASE II (Inmersión profunda - 1era. Etapa)

En esta primera etapa de la Fase II, en primer término, se recolectaron y analizaron datos referidos a la primera visita de Didáctica de los estudiantes. Fueron extraídos del registro de sus planificaciones de clase con el correspondiente proceso de trabajo y concreción en el foro de planificación del aula virtual del curso. Los datos fueron extraídos también de la posterior devolución realizadas por el docente de Didáctica a los estudiantes seleccionados del curso 2016 (Anexo 3).

En segundo término se recolectaron y analizaron los datos correspondientes a las segundas visitas. Fueron recabados también del proceso de planificación y su concreción en el foro del aula virtual y de las posteriores reflexiones de los estudiantes. Esto último pretendió favorecer el proceso de “cristalización”, explicitado en el capítulo III, de manera de visualizar e incluir los puntos de vista de los estudiantes y no sólo del docente al momento de analizar la implementación de sus planificaciones.

4.2.1 Descripción y análisis de los datos referidos a las primeras visitas

Se presentan en la tabla 5 los datos obtenidos del registro de planificaciones de clase de primera visita a los tres estudiantes seleccionados del curso 2016. Estos datos

se interpretaron tomando las dimensiones de análisis presentadas en el capítulo II en relación al marco teórico de referencia.

Tabla 5: Datos obtenidos a partir de la planificación de la primera visita

Dimensiones de análisis	PLANIFICACIÓN DE CLASE		
	E1	E2	E3
Objetivos	Objetivos didácticos concretos en relación a tema y actividades de clase	Generales que se van especificando en relación a lo que se propone enseñar y dificultades en el proceso de planificación para su concreción en relación a logros de aprendizaje	Vinculados a tema de clase pero poco concretos en relación a su comprensión.
Contenidos	Modelo similar al del curso anterior. Contenidos conceptuales delimitados. En la escritura aparecen explicitados a continuación de los objetivos y como parte de ellos	Se modifican en el proceso de planificación a medida que se concretan objetivos.	Se propone tema de clase pero no contenidos a abordar.
Actividades	Se explicita la secuencia de actividades en forma detallada: Inicio de la clase con actividades vivenciales, posterior conceptualización y cierre con actividad de aplicación.	Desarrollo confuso. Actividades prácticas. Escasa conceptualización y relación de actividades. Se propone lista de cotejo de evaluación no clara en relación al desarrollo de la clase. Se planteó como cierre de la clase una tabla de autoevaluación a proponer a los estudiantes con ítemes referidos a aspectos actitudinales de la clase.	No aparecen. No hay desarrollo de las mismas. Sólo se describe un esbozo. Se plantea una tabla de autoevaluación a proponer a los estudiantes con ítemes referidos a aspectos actitudinales de la clase.
Modelo de Enseñanza. Estrategias metodológicas. Ejes didácticos	Se aborda en parte el modelo de enseñanza artístico, se trabaja la audición, la interpretación y la creación. Se lleva a cabo actividad de taller en base a recurso ya utilizado.	Secuencia de actividades fragmentadas con escasa relación entre ellas. Se explicitan conceptos a abordar sin previa vivencia de los mismos. Audición e interpretación de canciones.	Se propone trabajo en grupos. No hay vínculo de propuesta metodológica con contenido abordado. Se planteó abordaje de interpretación de canciones.
Construcción de	Se propuso	Actividades dirigidas. No	No hay construcción del

aprendizajes. Proceso metacognitivo	construcción de concepto abordado a partir de la comprensión en relación a trabajo vivencial y de taller y del proceso reflexivo.	se da lugar a la reflexión y metacognición.	tema de clase.
--	---	---	----------------

En la tabla 6, que se plantea a continuación, se presentan los datos del registro de devoluciones de clase de primeras visitas que se tomaron en cuenta para el análisis de implementación de planificaciones de clase.

En virtud de los registros de estas devoluciones y las valoraciones que allí se describen se plantean cuatro dimensiones de análisis:

1. Componentes de la planificación presentadas previamente al dictado de la clase y seguimiento del plan.
2. Modelo de enseñanza y estrategias metodológicas puestas en práctica.
3. Construcción de aprendizajes durante la clase.
4. Dificultades en relación a la planificación y puesta en práctica.

Tabla 6: Datos obtenidos a partir de las devoluciones de planificación de la primera visita.

Dimensiones de análisis	IMPLEMENTACIÓN DE LA PLANIFICACIÓN		
	E1	E2	E3
Componentes de la planificación y seguimiento del plan de clase	Efectiva planificación con objetivos concretos y clara secuencia didáctica en virtud de los contenidos a enseñar. La entrega previa de la planificación es evaluada sin dificultades: Se realizó un buen proceso que permitió retroalimentación. Se explicitaron claramente los ítemes de la planificación.	Desordenado en relación a lo planificado con actividades poco efectivas para la comprensión de los estudiantes y construcción de aprendizajes. Se destacó proceso de planificación que permitió retroalimentación y mejora pero se observaron aspectos en cuanto a manejo de las componentes de la planificación y planteo de objetivos a mejorar.	En planificación previa no se explicitaron todos sus componentes. Objetivos a mejorar. No fue claro el tema abordado en clase en función de la planificación presentada. No se conceptualizó a partir del trabajo musical planteado ni se relacionó con actividades planificadas.
Modelo de Enseñanza. Estrategias metodológicas	En la entrega previa se evaluó la incorporación del modelo artístico y la relación teoría-práctica. En la evaluación del desarrollo de la clase	No se evidenció el hacer musical en virtud del manejo y comprensión de los contenidos abordados.	Se expuso tema de clase sin relacionar con canción abordada.

	se destacó el hilo conductor en las actividades y la solidez musical y disciplinar.		
Construcción de aprendizajes durante la clase	Se construyó conceptualización con algunas dificultades.	No se realizó.	No hubo vínculo teoría-práctica.
Dificultades	Estrategias didácticas para la enseñanza de la canción. Concreción y corrección de emergentes.	Relación entre los elementos de la planificación y estrategias metodológicas. Relación teoría-práctica. Hacer musical y actividades que potencien la comprensión y construcción de aprendizajes.	Trabajo musical en pos del contenido a enseñar sin plantearlo previamente a su abordaje. Vinculación teoría-práctica. Relación entre los elementos de la planificación y estrategias metodológicas para concretar conceptualización.

A continuación se detalla análisis que surgió al triangular las interpretaciones de los datos recogidos en las tablas 5 y 6 correspondientes a los registros de las planificaciones y al foro de planificación de los estudiantes en relación con los del registro de las devoluciones del docente y reflexiones de los estudiantes:

E1 propuso una planificación para la primera visita con objetivos planteados como metas de comprensión y logros de aprendizaje a alcanzar en sus estudiantes a partir de las estrategias metodológicas propuestas. Estos objetivos estuvieron en íntima relación con los contenidos que se plantearon siguiendo un modelo de planificación de cursos anteriores de Didáctica.

De ese modelo E1 tomó los contenidos con una división en conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los conceptuales y procedimentales explícitos en los objetivos concretos de la clase: «*Que los estudiantes identifiquen y discriminen diferentes intensidades. Que exploren y produzcan diferentes intensidades a través de instrumentos, percusión corporal o la voz*». Se vieron reflejados también en las estrategias metodológicas explicitadas en los contenidos procedimentales: «*Percibir y discriminar sonidos de diferentes intensidades. Cantar. Conceptualizar*».

La secuencia de clase planteó una estrategia de inicio con una actividad de experimentación y discriminación del contenido abordado. Luego se continuó con un planteo de actividades donde los estudiantes pondrían en práctica desempeños de

comprensión cada vez más autónomos. Se planteó una actividad de taller de construcción de un producto a partir de la experimentación realizada. La consigna fue clara y se condujo a los estudiantes talleristas para culminar en una instancia metacognitiva de conceptualización. Como cierre de clase se planteó una actividad vivencial de aplicación del concepto abordado.

En cuanto a la implementación en la devolución realizada al estudiante se destacó una efectiva implementación de la planificación de clase donde se vio un claro enfoque en objetivos concretos como conductores de la clase y la relación con los demás elementos de la planificación. El enfoque de este estudiante se posicionó en la concepción de Harf (1995) considerando a la planificación y su diseño como un sistema conformado por sus elementos y relaciones.

Las estrategias metodológicas puestas en práctica coincidieron con la planificación: experimentación, trabajo en taller y conceptualización. Si bien el trabajo de musicalización fue parcial y se insistió en la devolución en enfatizar estrategias para la enseñanza de la canción, se realizó un proceso desde lo pre-musical a lo musical y se concibió al espacio de taller como facilitador de la construcción conceptual y proceso metacognitivo. Esto último con algunas dificultades en lo que tiene que ver con la formulación de preguntas que se sugirió mejorar en la devolución docente: *«Atender a la formulación de preguntas durante el proceso de conceptualización»*.

Todo este proceso de planificación e implementación fue facilitado por el fluido manejo disciplinar y musical del estudiante y por la retroalimentación recibida en el proceso de planificación. En la evaluación docente del desarrollo de la clase se explicitó: *«Se destacó el proceso realizado desde lo pre-musical a lo musical. Se propuso dinámica de grupos. Buena formulación de consignas»*.

En su portafolio del curso E1 reflexionó posteriormente a la implementación de la clase:

Lo que más destaco de la primera visita es, más allá de la clase en si, una evolución personal en el proceso de planificación. Esto se debe a un cambio de mirada a la hora de llevar a cabo dicho proceso, y este cambio fue el de comenzar a planificar pensando en los objetivos y luego desarrollando una secuencia de actividades funcionales a los mismos.

A diferencia de E1, E2 planteó un modelo de planificación con componentes poco relacionados. El desarrollo de actividades no potenció la conceptualización y comprensión del contenido a trabajar. Se evidenciaron dificultades para la concreción de los objetivos.

Se intentó proponer una lista de cotejo sin una relación clara con el desarrollo de la clase.

Fragmento de diálogo extraído del foro de planificación de primera visita entre docente y estudiante durante proceso de planificación:

Hoy hicimos un escrito en base a audiciones donde debían clasificar instrumentos en sus categorías y subcategorías. Quiero hacer algo práctico para la semana que viene, que ellos pongan el cuerpo para que una canción salga lo mejor posible y que ellos puedan sentirse exitosos en la utilización del quehacer musical. Quiero que canten, eso les cuesta mucho, prefieren la cuerda de candombe a cantar. Quiero comenzar con estructura de la canción en clases siguientes. En cuanto a lo de la autoevaluación, no lo sé, es lo que hacíamos en Didáctica II y me pareció bueno lo actitudinal, porque esta clase tiene muchos problemas, quiero ver qué visión tienen ellos de sí mismos...(E2).

Es muy importante que las actividades estén conectadas en virtud del contenido a trabajar independientemente si es un tema nuevo o ya trabajado. Está claro que partes del hacer musical y eso es muy positivo, el tema es como lo conectas con lo conceptual. No tienes que mostrar ni empezar un tema nuevo el día de mi visita, sólo dar la clase que continúa a tu planificación y no una clase especial. La ficha de autoevaluación y todo lo que planteas está bien si estableces un hilo conductor y la conectas en relación a un objetivo concreto y el tema de clase (Docente).

En la implementación se observó un hacer musical desvinculado del contenido abordado, no se potenciaron recursos en virtud de aprendizajes de los estudiantes. Se propuso una evaluación desvinculada del trabajo de clase y contenido. Predominaron actividades sin estrategias metodológicas que condujeran al trabajo de construcción de aprendizajes. En la devolución docente se explicitó:

Actividades muy repetitivas abordadas desde evaluación pero no desde la comprensión [...] Se dan respuestas a ejercicios sin propiciar corrección grupal, síntesis y metacognición en los estudiantes [...] No se usó pizarrón durante la clase para potenciar aprendizajes. Se utilizaron buenos recursos que no se potenciaron para la comprensión del tema.

Llama la atención que a pesar del proceso de planificación con anticipación que se realizó y la receptividad de la estudiante ante las sugerencias no se logró una efectiva implementación. La fragmentación de actividades sin relación teoría-práctica y sin planteo de estrategias metodológicas en relación al modelo de enseñanza artístico fueron marcados.

E3 planteó una planificación confusa sin explicitar contenidos a trabajar y consignas de actividades a dar a los estudiantes. Se enfatizó como desarrollo de la clase el cantar la canción y se mencionó el trabajo de taller pero sin un planteo del mismo. Pareciera que el taller para este estudiante consistiera en el trabajo vivencial con la

canción, es decir, solamente cantar sin relacionar esta experiencia con la construcción del tema a abordar.

Fragmento de diálogo extraído del foro de planificación de primera visita entre docente y estudiante durante proceso de planificación:

Lo que describes como metodología es un esbozo de la secuencia de actividades que te sugiero explícites para poder comprender claramente el planteo de clase en relación al objetivo y contenido. ¿Para qué formarás equipos? ¿Cuál será la consigna a dar? ¿Cuáles serán las actividades a plantear para abordar objetivo y tema de clase? ¿Cuál será el tiempo de clase? Son algunas de las preguntas que me surgen al leer lo que planteas (Docente)

Estoy leyendo y releendo tu mensaje para poder interpretarlo. Quizás yo tengo muy incorporado este modelo que trabajé los años anteriores en Didáctica. Cuando leo tus sugerencias leo la planificación que hice y quizás sí doy por descontado lo de la formación de equipos, tal vez porque yo trabajo casi todo el tiempo en clase así en forma de taller. ¿Tú querés la fundamentación del trabajo de equipos? Esta actividad está enganchada de la clase anterior donde comenzamos a dar el tema Timbre del sonido Pregunto: Tiene que haber una consigna concreta o puede ser que yo plantee el canto colectivo como disparador y que en la evaluación final hablemos nuevamente del Timbre del sonido? (E3)

El estudiante mencionó que el modelo de planificación es el de años anteriores aunque no queda claro cuál es, mencionó que “la actividad” está relacionada con clases anteriores pero durante la implementación no se produjo tal relación. En la devolución docente posterior a la implementación se explicitó: «*Se observó en el desarrollo del curso [en libro del profesor] un fuerte trabajo con contenidos que no se pusieron de manifiesto en esta clase*».

Se evidenció también una concepción de trabajo en taller sin marco conceptual de referencia, E3 se refiere a este solamente como trabajo en equipos.

No hubo relación teoría-práctica. La interpretación de la canción no fue generadora de la construcción conceptual y procedimental del tema de clase que se expuso sin relacionar con dicha canción. En la devolución se explicitó: «*Se expuso características del timbre en interacción con los estudiantes pero no se relacionó con la canción trabajada [...] No fue claro el tema abordado en clase en función de la planificación presentada. No se conceptualizó a partir del trabajo musical planteado*» (Docente).

Al igual que E2, E3 presentó en la planificación una tabla de autoevaluación para los estudiantes que no tiene relación con el tema de clase, sólo aludió a aspectos actitudinales relacionados con la disciplina en el caso de E2, y a aspectos de interpretación de la canción en el caso de E3. Ambos se refirieron a que lo hacían en

curso anterior pero no lograron fundamentar su inclusión en la planificación de la clase dada.

4.2.2 Descripción y análisis de los datos referidos a las segundas visitas

Esta visita a diferencia de la primera tuvo otro carácter ya que el proceso de planificación se realizó en conjunto con el docente así como su implementación. Si bien para la primera visita también se realizó un proceso de planificación tutorado por el docente, en este caso el docente participó en la implementación de dicha planificación.

Luego de este proceso, los estudiantes entregaron al docente un trabajo escrito reflexivo que se tomó como insumo para la recolección de datos en relación a la planificación e implementación de manera de incluir la “cristalización” de voces ya mencionada.

En la tabla 7 se describen los datos recolectados de la planificación conjunta resultante y del proceso de trabajo en foro para su concreción.

Tabla 7: Datos obtenidos a partir de la planificación de la segunda visita

Dimensiones de análisis	PLANIFICACIÓN DE CLASE		
	E1	E2	E3
Objetivos	Proponen los logros de aprendizaje a alcanzar durante la clase	Se modificaron durante el proceso de planificación con mayor concreción. Se incorporaron aspectos del modelo de enseñanza para la comprensión	Varios objetivos didácticos en relación a logros de aprendizaje alcanzar
Contenidos	Mantiene mismo modelo de explicitación	Se diferencian contenidos de tópicos generativos	Se explicita tema de clase pero no contenidos a abordar
Actividades	Planteo vivencial y en metodología de taller. Se explicitaron los momentos de la secuencia.	Se incluyeron preguntas problematizadoras. Se plantearon desempeños de comprensión	Secuencia clara y ordenada a medida que transcurre el proceso de planificación
Modelo de Enseñanza. Estrategias metodológicas. Ejes didácticos	Modelo artístico y metodología de taller con todos los momentos claramente identificados. Se abordaron los tres ejes didácticos (audición, interpretación y creación)	Modelo artístico en conexión con características del modelo de enseñanza para la comprensión. Se abordó la interpretación y creación.	Quiebre metodológico en relación a primera visita. Se relacionaron actividades con tema a abordar.
Construcción de aprendizajes.	La puesta en común fue el momento de	Se propusieron preguntas problematizadoras que	Se propusieron preguntas reflexivas

Proceso metacognitivo	potenciar la reflexión y la construcción de aprendizajes en torno al tema.	potenciaron la comprensión.	para lograr construcción de conceptualización.
-----------------------	--	-----------------------------	--

En la tabla 8 se presentan los datos recabados a partir de las reflexiones de los estudiantes sobre el proceso de planificación e implementación de la clase de segunda visita. Estas reflexiones fueron un análisis del ocurrir de la clase en relación a lo planificado y a la interacción docente–estudiante integrando aspectos teóricos que ayudaron a los estudiantes a comprender su práctica.

Tabla 8: Datos obtenidos a partir de las reflexiones de los estudiantes sobre la segunda visita

Aspectos de análisis	E1	E2	E3
Proceso de planificación	Planteó que se concretó rápidamente la secuencia de actividades dado que el contenido se estableció sin dificultades.	Planteó que fue un largo proceso de planificación. Resaltó que la actividad de inicio de clase realizada por el docente le sirvió como modelo.	Énfasis en secuencia metódica de actividades.
Implementación	Destacó el inicio de la clase (abordado por el docente) como una actividad motivadora con recursos que permitieron trabajo conceptual en espiral con contenidos ya abordados. Esta actividad le permitió enlazarla con su propuesta de taller.	Se modificó planificación en la implementación.	Reconoció avances en proceso de planificación para la mejora del proceso de enseñanza.
Integración de aspectos teóricos	Enseñanza para la Comprensión (Epc) Modelo Artístico Metodología de Taller Construcción de conceptualización a partir de potenciar proceso de musicalización de los estudiantes	Se ideó planificación en torno a la EpC pero no se logró implementar.	Importancia de planificación y su abordaje en espiral para mejor implementación y proceso metacognitivo.

Al triangular los datos propuestos en las tablas 7 y 8 surgieron los siguientes

aspectos de análisis:

Al igual que en la primera visita E1 presentó una planificación muy clara desde los logros a alcanzar por los estudiantes y relacionados con las estrategias metodológicas abordadas.

Se planificaron e implementaron actividades poniendo en juego el proceso de musicalización de los estudiantes. Al inicio de la clase se “alimentó” su mundo sonoro con un fragmento musical que permitió la comunicación con el lenguaje musical y su posterior toma de conciencia a partir de la representación gráfica.

Este inicio fue el estímulo introductorio de la metodología de taller puesta en práctica con un planteo de consigna de trabajo en subgrupos de resolución de una situación problema y elaboración de un producto que llevó a la reflexión y conceptualización de la grafía utilizada.

Propuesta y diálogo con el docente durante el proceso de planificación:

Primero se podría trabajar con la grafía contenida en el documento en forma vocal y como repaso ya que casi todos los signos que hay en esta grafía los han visto vinculados a las cualidades del sonido. Luego entregarles las 4 líneas del fragmento, recortadas y cada estudiante deberá ordenarlas a partir de la audición. Luego se puede realizar un trabajo de interpretación en forma grupal y con instrumentos. Registrar la producción de cada grupo (E1).

Quizás luego de trabajar el juego de vasos y llegar a la conceptualización de grafías se podría plantear un ejercicio de aplicación en relación a la audición que sugieres (Docente).

En este intercambio se puede visualizar la importancia dada a los “desempeños de comprensión” y a la búsqueda de propuesta de actividades para los estudiantes que promoviera su mayor autonomía. Esto se visualizó en la implementación, sobre lo que E1 reflexionó: «*Fue una clase variada en cuanto a sus recursos y climas de trabajo y considero que fue secuenciada de manera que favoreció la comprensión de lo que se hizo. Se pensó la clase partiendo de los objetivos y en base a los mismos se desarrolló la secuencia didáctica*».

En la implementación preocupó al estudiante el abordaje de configuraciones didácticas con procesos reflexivos más progresivos y complejos. Se hizo énfasis en la formulación de preguntas que impulsaran la comprensión:

En el caso de la actividad fui ansioso y poco claro para marcar la consigna por lo que fue necesario repetirla y pasar por los grupos para orientar la misma” [...] Posteriormente realicé la conceptualización que a diferencia de la primer visita tuvo otra preparación y por

lo tanto el resultado fue cualitativamente mejor. Tuve más claro que era lo que esperaba sacar de los estudiantes y que era lo que tenía que presentar” [...] Se partió del hacer musical, luego se graficó, lo que llevó a repensar y reflexionar de manera grupal sobre lo que se había hecho y por último se conceptualizó a partir de todo lo anteriormente mencionado” [...] “La nueva forma de comprender y conectar la planificación apuntó a la comprensión del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos y demás ítems, estuvieron relacionados y enfocados para dicho propósito (E1).

Por último destacó el proceso positivo de planificación conjunta con el docente: *«Como estudiante fue muy importante el realizar la clase en conjunto con la tutora porque fue una experiencia nueva que favoreció el intercambio de ideas desde una visión de trabajo entre pares» (E1).*

A diferencia de la primera visita E2 logró con el apoyo docente concretar un proceso de planificación con elementos de Enseñanza para la Comprensión en vínculo con el modelo de enseñanza artístico. En ese proceso se visualizaron aspectos que integraban el hacer, el pensar y el comprender con actividades claras y relacionadas como se observa en el siguiente fragmento de comentarios del docente en el foro de planificación:

Dado que la primera hora trabajaremos ya con un canon cantado a partir del que construiremos la conceptualización te propongo cambiar la dinámica de la segunda hora trabajando canon pero desde lo instrumental para que además de cantar comprendan el contenido abordado desde la práctica instrumental. Podríamos pensar entonces en enseñar un canon instrumental que incluso pudiera servir como acompañamiento del canon vocal que enseñaremos (Docente).

En su planificación propuso preguntas problematizadoras a partir del hacer musical activo con énfasis en el eje de la audición e interpretación: *«¿Quién comienza cantando? ¿Quién realiza una segunda voz? ¿Se superponen o se turnan? ¿Cantamos lo mismo o cosas diferentes? ¿Son entonces, la misma melodía o distintas? ¿Por qué te parece esto?»*

No obstante, la implementación resultó confusa, no se logró implementar en su totalidad lo planificado. Al igual que en la primera visita se plantearon actividades fragmentadas y con estrategias metodológicas que no propiciaron la construcción comprensiva de conocimientos. La división teoría-práctica se mantuvo. En sus reflexiones E2 dice: *«En la segunda hora trabajé yo, explicando que lo realizado fue un canon a dos voces e intentando unir, en el pizarrón los cabos sueltos para poder armar una definición de Canon».* Se percibe que continuó en una postura tradicional de explicar el concepto sin

tomar en cuenta los aportes comprensivos de los estudiantes en relación al proceso musical previo.

Sobre el cambio en la planificación fundamentó que lo realizó porque creyó que no le daría el tiempo:

Los alumnos habían estado mostrando interés en tocar la canción que habíamos aprendido para trabajar en el Parcial 'que los cumplas feliz'. Me pareció bueno incorporarlo, porque el interés de realizar el canon Banaha, con instrumentos, no iba a ser posible por la falta de tiempo" [...] Creo que la metodología no fue apropiada, algunos alumnos comenzaron a distraerse por tener falta de actividad (eran dos metalófonos para hacer sonar y 20 alumnos). Mucho debido a la propia improvisación. Creo que en el proceso de planificación no tuvimos en cuenta que la segunda actividad era muy similar a la primera, tal vez la habríamos podido modificar o descartar. Por ejemplo, quizás era mejor que esta segunda actividad fuera directamente sólo con instrumentos y no cantada, para poder darle variación y otro punto de vista interpretativo (E2).

Aquí se observa que en las actividades planteadas se perdió el hilo conductor del tema de clase transformándose en una sucesión de actividades que no condujeron a un proceso de construcción conceptual.

A nivel metodológico E2 demostró confusiones en lo que refiere a las estrategias metodológicas de taller. Lo concibe como un espacio de actividades prácticas pero sin tener en cuenta la posible configuración didáctica a lograr: «A grandes rasgos destaco que la experiencia fue muy enriquecedora, no sólo desde el modelo obtenido de cómo trabajar un taller musical exitosamente y desde aquello que salió bien, sino, en especial, desde los errores».

Al igual que E2, E3 demostró importantes cambios en el proceso de planificación, planteó objetivos concretos de clase en relación con contenidos a abordar y un quiebre metodológico en relación a la primera visita. Se explicitó una clara secuencia de actividades con planteo de preguntas reflexivas para concretar conceptualización. Estos resultados se lograron luego del proceso de trabajo en conjunto con el docente en relación a la planificación.

Fragmento del diálogo en el foro con el docente en el inicio del proceso de planificación:

A partir de lo que propones haría una introducción a lo que es un código llevando por ejemplo un cartel de silencio (los que hay en el hospital), una foto de PARE y una figura negra. Propondría conceptualizar "código" por parte de ellos y de allí los llevaría a las figuras en relación a la duración del sonido y al pentagrama. Posteriormente dibujaría las siete figuras en la pizarra con sus respectivos nombres y relación de valores para ver el tema

duración. Después tomaría el pentagrama y colocaría las figuras en el mismo para hablar del tema Altura y lo relacionaría con la voz hablada por ejemplo (E3).

La propuesta es trabajar a partir del recurso que te propuse. Yo inicio la clase con la propuesta vivencial del Juego rabo de tatu que está en el material que te adjunté y luego tú tomas ese trabajo vivencial para realizar el proceso de conceptualización para pautar primero con grafía no tradicional y luego tradicional (Docente).

En este diálogo se observó que al inicio del proceso de planificación persistió en E3 la división teoría-práctica a pesar de la propuesta del docente de partir de la vivencia para luego concretar la conceptualización.

Luego de la implementación E3 destacó la importancia de planificar una secuencia clara de actividades y los logros que permitió alcanzar:

Creo que he incorporado algunos aspectos que no tenía en cuenta en cuanto a la forma de la planificación y a los contenidos de la misma: por ejemplo escribir tal como va a darse todo paso a paso ya que yo lo hacía en forma genérica [...] Desde ese punto de vista el hecho de tener el paso a paso de las actividades organiza desde el comienzo la actividad ante cualquier imprevisto y les da a ellos pautas más claras y concretas para el trabajo (E3).

E3 reflexionó y reconoció también como un logro la forma de abordar los contenidos y la importancia del proceso reflexivo para lograr la conceptualización y la metacognición:

Es de resaltar que han adaptado el marco conceptual de cualidades del sonido en buena forma y lo pudieron relacionar muy bien ante las preguntas de la tutora en todo momento. Si pienso en este aspecto y tomando en cuenta los resultados de la Prueba Semestral con excelentes resultados me pregunto: ¿será que el grupo necesita más actividades que involucren más su opinión que su participación práctica? ¿precisan más verbalizar que hacer? (E3)

Finalmente E3 manifestó la significatividad de la planificación para su desempeño en clase, de la relación de sus componentes así como también la importancia de la conexión y el trabajo en espiral con la planificación anual: «Señalar el paso a paso de la clase, la relación permanente que debo pensar entre esos pasos y los objetivos de la misma y la relación de estos con los temas abordados en clases anteriores ya como disparador de la clase o como una continuación de los mismos».

Posible categorización que comienza a surgir en planificaciones de clase de los estudiantes

A partir de este análisis comienza a vislumbrarse una posible categorización de las planificaciones de clase de los estudiantes.

E1 tanto para la planificación de la primera como de la segunda visita y más en esta última logró planificar su clase en torno al modelo de enseñanza artístico en consonancia con aspectos de la enseñanza para la comprensión en tanto que E2 sólo logró planificar en este sentido pero no logró su implementación.

E2 y E3 en ambas planificaciones mostraron elementos que identifican tres posibles categorías de modelos de planificación, tales como:

- Modelo de planificación fragmentada, dado por el nulo o escaso vínculo entre los componentes de la planificación.
- Modelo de planificación con división teoría-práctica, sin relación entre contenidos conceptuales de la clase y el hacer musical en el aula.
- Modelo de planificación en base a “Seudo taller”, en el que se suceden actividades musicales con escasa referencia a contenidos. Aparece trabajo en grupos sin características de taller (según lo expuesto en el marco teórico de este estudio).

En la tabla 9 se incluyen estos tres últimos modelos categorizados manifestados en E2 y E3 sumado a la categoría de planificación explicitada para E1.

Tabla 9: Primera categorización de planificaciones

Modelo A. Planificación fragmentada	Modelo B. Planificación con división teoría-práctica	Modelo C. Planificación en base a “Seudo Taller”	Modelo D. Planificación Modelo artístico en conexión con marco conceptual EpC
E2 - E3	E2 - E3	E2 - E3	E1 - E2 (en planificación de segunda visita pero no en implementación)

4.2.3 Grupo de enfoque

El objetivo de realizar una sesión de grupo de enfoque se debió al interés de ver cómo todos los estudiantes de la muestra inicial (ambos subgrupos del curso Didáctica III del año 2016) formaron parte del problema de investigación a través de la interacción y

reflexión entre ellos (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). Se intentó observar también la incidencia del curso y de las dos visitas de Didáctica para luego triangular con los datos obtenidos en los instrumentos ya presentados.

Participaron en la sesión los estudiantes de los Subgrupos de Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical a los cuales se les realizó el cuestionario de inicio (15 estudiantes aproximadamente dadas algunas bajas a esa altura del curso).

Se realizó durante el Tercer Encuentro Presencial del Curso 2016 en el que se encontraban presentes ambos subgrupos y tuvo una extensión de una hora y media. Durante la sesión hubo un observador externo (docente de un subgrupo del curso de Didáctica III que asistió a la sesión) y se realizó grabación de audio durante la misma.

Los tópicos planteados para la discusión fueron:

1. ¿Qué diferencias y similitudes observan en los modelos de planificación utilizados entre la primera y segunda visita?

2. ¿Han considerado e integrado nuevos aspectos a la hora de planificar?
¿Cuáles?

3. ¿Tienen dificultades que no han podido resolver en relación a la planificación de clase y su implementación? ¿Cuáles?

4. ¿Qué incidencia ha tenido el proceso de trabajo realizado durante el curso sobre la planificación de clase y su implementación en la práctica docente?

Se describe en Tabla 10 la síntesis de aspectos surgidos en la reflexión de estudiantes y observador externo a partir de los tópicos presentados para la discusión.

Tabla 10: Datos obtenidos en Grupo de enfoque

Durante la sesión	
Tópicos de discusión	Aspectos de reflexión
Diferencias y similitudes en los modelos de planificación utilizados entre la primera y segunda visita	Extensión Objetivos EpC Recursos Flexibilidad Organización Modelos
Integración de nuevos aspectos a la hora de planificar	Objetivo concreto Secuencia de actividades clara Consignas reflexivas Planificación para la EpC

	Fundamentación de la clase Interdisciplinariedad
Dificultades en el proceso de planificación e implementación	Extensión de actividades Contexto Manejo de los tiempos Escasa experiencia docente Uso de recursos
Incidencia del curso	Fortalecimiento del rol docente Proyecto - Planificación anual - Planificación de clase Nuevo modelo: EpC Borradores de planificación Marco conceptual
Visión de observador externo	
Aspectos destacados	Importancia de enfatizar contenidos, objetivo y el aprendizaje. EpC Lugar de la improvisación Actividades Consignas flexibles Dificultades: manejo de los tiempos Afianzamiento del rol docente Planificación anual como proceso Aportes teóricos del curso

Con respecto a las diferencias y similitudes entre los modelos de planificación utilizados en la primera y segunda visita los estudiantes manifestaron como uno de los aspectos más destacados la extensión de la planificación. Para la primera visita la planificación era según lo expresado por estudiante «*muy extensa, imposible de cumplir*» lo que se fue subsanando para la segunda visita.

Otro aspecto es la concreción del objetivo y la atención a los emergentes: «*no plantear grandes cosas*». Destacaron la importancia de priorizar objetivos: «*Eramos muy abarcativos, ambiciosos*».

Destacaron también «*aportes de la Enseñanza para la comprensión*» y relacionado a esto en la primera visita manifestaban «*querer cumplir con la planificación*» y en la segunda «*buscar que aprendiera [el estudiante]*».

Manifestaron preocupación por los recursos que funcionaran y la importancia de la flexibilidad de la planificación así como el lugar de la improvisación. Expresaron que la planificación organiza, «*estabiliza la clase*».

Reflexionaron sobre los modelos de planificación y la búsqueda personal de estos con objetivos que funcionen:

En la primera visita traíamos un modelo que tomamos y transformamos para la segunda. En la primera visita formulamos objetivos que en realidad apuntaban a cuestiones actitudinales, a objetivos 'ideales' pero no a los aprendizajes a alcanzar. La forma de escribirlo a veces lo transforma en actividad. Focalizar la mirada al objetivo y a su redacción previa para evitar su confusión" [...] Búsqueda de un modelo propio y no impuesto que 'funcione' pero que permita continuar ampliando, buscando y reconstruyendo.

Como nuevos aspectos integrados a la hora de planificar continuaron haciendo énfasis en los objetivos y su concreción que facilitan y agilizan el proceso de planificación: *«Lo revolucionario fue el planteo del objetivo primero y luego las actividades».*

Se observó la importancia dada al proceso de escritura de la secuencia didáctica: *«el escribir 'el paso a paso' organizó la clase antes de que sucediera. El lenguaje nos llevó a conceptualizar otras ideas».*

Otro de los aspectos integrados refieren a los procesos metacognitivos y de configuraciones didácticas puestos en juego a la hora de la implementación de la planificación: *«El planteo de consignas más reflexivas y significativas y por el interés por el aprendizaje de la asignatura. Tener en cuenta los intereses de los estudiantes».*

Surgió nuevamente el descubrimiento de la Planificación para la comprensión y la importancia de la evaluación teniendo en cuenta la autoevaluación y co-evaluación de los estudiantes así como la importancia del trabajo interdisciplinario y de fundamentar lo que se hace.

Como dificultades manifestaron la extensión de actividades por miedo al vacío durante la clase, el tener en cuenta el contexto y el tiempo de los estudiantes, el pánico escénico, el manejo de los tiempos, los faltantes y los sobrantes y el lugar de la improvisación. Reiteraron las dificultades en torno al manejo de recursos, materiales y espacios.

Manifestaron que durante el curso el proceso de planificación e implementación fortaleció su rol, los puso ante el desafío de realizar la planificación anual en vínculo con la planificación de un proyecto y desde ahí planificar la clase.

Continuaron destacando la incidencia de la EpC como un nuevo modelo para planificar. También destacaron la *“ida y vuelta”* (sucesión de borradores) en el proceso de planificar y la importancia del docente de Didáctica acompañando en ese proceso.

El curso los ha llevado a la búsqueda de un marco conceptual y aportes teóricos para un mejor proceso de planificación.

De todos estos aspectos el observador externo de la sesión destacó de las reflexiones realizadas por los estudiantes la importancia del objetivo como vehículo para concretar aprendizajes: «*La importancia de centrarse en lo que quiero enseñar, en el objetivo y en ¿qué quiero que los estudiantes aprendan?*»

Destacó también lo positivo que ha sido para los estudiantes la aparición de la EpC como apoyo a pensar la planificación así como el lugar de la improvisación, el detallar las actividades y plantear consignas más flexibles.

Como dificultades observadas manifestó el entender los tiempos de los estudiantes y el manejo de los tiempos de clase.

Resaltó la incidencia del curso para el afianzamiento del rol docente y el abordaje de la planificación anual como proceso práctico y tangible con nuevos aportes teóricos.

De todos los aspectos analizados se destaca la importancia del curso de Didáctica en lo que refiere a concretar un modelo de planificación e implementación de clase que fortalezca su futuro rol docente. Es claro que la visión del objetivo de clase como el componente fundamental de la planificación para el logro de aprendizajes les preocupaba y visionan al modelo EpC como un modelo a concretar que les ha resultado significativo para aplicar en el aula.

Se percibió un transitar desde los modelos de planificación que se vislumbran hasta el momento en este estudio (desde el A al D). Los estudiantes han comenzado el curso planificando actividades fragmentadas y con los ítemes de la planificación sin demasiado nexo y demostraron gran interés en la aplicación de un modelo más comprensivo para la concreción de aprendizajes de sus estudiantes.

4.3 FASE II (Inmersión profunda - 2da. Etapa)

4.3.1 Análisis de planificaciones de casos-tipo de muestra ampliada

En esta etapa se ampliaron los casos-tipo de la muestra de manera de observar la tendencia en curso 2017 incluyendo y recabando mayores datos de análisis correspondientes a planificaciones e implementación.

Estos datos se refieren a los dos estudiantes seleccionados del curso 2017, que fueron presentados en la tabla 4, y correspondieron a sus primeras y segundas visitas. Fueron extraídos del registro de planificaciones y del proceso de concreción en el foro del aula virtual así como de las devoluciones realizadas por el docente de Didáctica y de las

reflexiones vertidas por los estudiantes en sus portafolios del curso.

En la tabla 11 se presentan e interpretan los datos correspondientes a la planificación y en la tabla 12 los correspondientes a la implementación.

Tabla 11: Datos obtenidos a partir de las planificaciones de la primera y segunda visita de estudiantes de muestra ampliada

PLANIFICACIÓN DE CLASE					
	Objetivos	Contenidos	Actividades	Modelo de Enseñanza	Proceso metacognitivo
Primera visita					
E4	En relación a tema de clase	Fuerte énfasis en varios contenidos conceptuales del programa del curso que se fundamentan desde lo epistemológico.	En relación a muestra audiovisual: Exposición teórica	Expositivo, actividades en torno a preguntas guía para reconocimiento visual y auditivo de instrumentos musicales.	Se plantearon preguntas para recordar información teórica como repaso para evaluación escrita
E5	Se formularon como contenidos.	Contenidos procedimentales como hilo conductor de la clase fundamentados desde lo disciplinar.	Secuencia ordenada de actividades con todo el grupo de observación y experimentación sonora.	Experimentación sonora	Preguntas de análisis y reflexión.
Segunda visita					
E4	En relación a logros a alcanzar desde a enseñanza del tema de clase.	Contenidos con fuerte énfasis en lo procedimental. Planificados desde su significatividad en el contexto del grupo expuesto en la fundamentación y planificados desde una unidad didáctica.	Actividades vivenciales de ejecución por imitación vinculada a la creación con reflexión conceptual de cierre.	Modelo artístico. Se abordan los tres ejes didácticos a partir de un recurso hilo conductor de la clase.	Se apuntó a la reflexión a partir del hacer musical sobre los conceptos abordados.
E5	Objetivo muy amplio y general, no claro en lo que se pretendió	Muy amplios en relación al tiempo de clase.	Se plantearon consignas para trabajo en grupos muy amplias y	No se explicitó la metodología de taller que se reflejó en el desarrollo de la	No se planteó.

	enseñar.		abiertas dadas con poca claridad a los estudiantes.	secuencia didáctica llevada a cabo.	
--	----------	--	---	-------------------------------------	--

Tabla 12: Datos obtenidos a partir de las devoluciones de la primera y segunda visita de estudiantes de muestra ampliada

IMPLEMENTACIÓN DE CLASE				
	Componentes de la planificación y seguimiento del plan de clase	Modelo de Enseñanza. Estrategias metodológicas	Construcción de aprendizajes durante la clase	Dificultades
Primera visita				
E4	La clase fue reflejo de lo planificado.	Se expusieron contenidos conceptuales que no se vivenciaron.	Análisis expositivo. No hubo construcción conceptual.	No se incluyó el hacer musical en la planificación
E5	No se realizó cierre de clase por lo extenso de las actividades.	Se trabajó desde la experimentación sonora pero no musical y reflexión.	Se tomaron conocimientos conceptuales previos para incorporar los nuevos.	Estrategias metodológicas que incluyeron el hacer musical.
Segunda visita				
E4	Se implementó lo planificado	Se puso de manifiesto el docente-músico	Se favoreció la comprensión desde la práctica musical	Continuar incluyendo estrategias didácticas en su desempeño.
E5	Dificultades en la emisión de consignas de actividades que hizo perder el hilo conductor de la clase.	No hubo hacer musical en el aula.	No se concretó.	Secuencia poco efectiva para la construcción de nuevos conocimientos.

De los datos expuestos puede observarse que E4 demostró un proceso de cambio radical en el proceso de planificación e implementación de su segunda visita en relación a la primera.

En la primera planificó e implementó una clase donde se hizo énfasis en la participación de los estudiantes, se incluyeron preguntas reflexivas pero todo desde un enfoque teórico sin presencia del hacer musical para la construcción conceptual:

La clase se basará en la reflexión y en la participación oral de los alumnos. El docente

guiará la clase haciendo preguntas; durante el video y luego en la exposición del trabajo subgrupal. Los estudiantes podrán hacer preguntas al docente y a los demás, con el fin de reflexionar y cuestionar el modelo de clasificación presentado” (en planificación escrita de E4).

Durante el proceso de planificación en el foro se realizaron comentarios por parte del docente acerca de la ausencia del hacer musical en las planificaciones del estudiante:

A esta altura creo no es conveniente hacerte sugerencias dado la proximidad de la clase, sólo te dejo unas preguntas para que las vayas pensando en relación a lo que leí en tu portafolio y a la planificación para mañana: ¿Cuál es el lugar que tiene o tendrá en tu curso la práctica musical con tus estudiantes para abordar los contenidos conceptuales que vienes trabajando y que trabajarás a lo largo del curso? ¿Qué habilidades musicales en relación a lo conceptual priorizarás? En este sentido, ¿qué tipo de evaluaciones continuarás proponiendo a tus estudiantes? (Docente).

Tanto en la planificación como en la implementación el énfasis estuvo dado en los contenidos conceptuales pero sin un hacer musical previo que condujera a su construcción: *«Énfasis en contenidos conceptuales pero no procedimentales ni habilidades musicales en relación con los conceptuales» (en devoluciones del docente).*

No obstante la planificación y la implementación fueron claras y con sus componentes relacionadas en torno al objetivo planteado y así se explicitó en la devolución de la clase: *«Coherencia metodológica con evaluación pero sin vivencia de la música para la construcción de conceptualización».*

Llama la atención esta ausencia del hacer musical dada la formación musical de E4 y su desempeño como músico: *«Se espera que el practicante ponga en práctica las sugerencias dadas y sus habilidades como músico para la construcción de los aprendizajes de los estudiantes» (docente).*

En la segunda visita E4 cambió totalmente el abordaje de su planificación ya desde el inicio del proceso y se evidenció que los cambios comenzaron luego de la primera visita. Podemos visualizarlo en fragmento de intercambios con el docente durante la planificación conjunta:

A partir de la propuesta de unidad didáctica que realizaste en la entrega de la ficha creo el eje temático en el que tienes que centrarte es en la obra musical tanto para relacionar con lo ya dado como para introducir nuevos conocimientos sobre todo desde lo procedimental y desarrollo de habilidades musicales que es el pilar que tienes que trabajar en tu grupo de práctica pero no aisladamente de lo ya dado de manera que teoría-práctica se encadenen plasmando el modelo artístico (Docente).

La última clase que dicté fue sobre la clasificación de Hornbostel y Sachs. Podemos planificar una clase sobre obras musicales y para unir con lo último dado podemos hacer hincapié en la parte instrumental (E4)

Se observa que E4 no sólo ideó su clase tomando lo referido al hacer musical que no estuvo presente en su primera visita sino que lo tomó como fundamental para plantear desempeños de comprensión a sus estudiantes. Esto se visualizó en las devoluciones realizadas luego de la implementación:

Efectiva implementación de planificación [...] Se valora el proceso muy positivamente con importantes insumos dados para potenciar el rol docente del practicante desde su hacer musical en el aula [...] Se realizó una buena conducción del proceso de la práctica musical a la conceptualización favoreciendo comprensión de los estudiantes (docente).

E5 planificó la clase de su primera visita tomando como hilo conductor la experimentación sonora y los contenidos procedimentales. Así lo explicitó en su planificación: «*La experimentación pura, valiéndonos de objetos provenientes de las nuevas tecnologías o las tradicionales*».

La secuencia de actividades fue ordenada. No obstante se realizaron sugerencias al estudiante durante el proceso de planificación: «*Te sugiero revisar el tema y el cierre de la clase. Dado que ya vienes trabajando el tema, quizás sea momento de construir un acercamiento al concepto de sonido en base a las experiencias realizadas y a realizar para luego sí iniciar cualidades*» (docente).

La formulación de objetivos de clase no fue clara: «*Revisa la formulación del objetivo. Compáralo con el de clases anteriores. Es importante que el mismo se relacione con los logros a alcanzar en los aprendizajes de los estudiantes durante la clase*» (Comentarios del docente en foro de planificación).

Propuso trabajar a partir de la reflexión sobre la experimentación que le permitiera evaluar y continuar trabajando en próximas clases:

Mediante el sistema de preguntas y respuestas tipo ping pong, se evaluará entre docente y alumnos el resultado de las diferentes experiencias realizadas, en el hogar o en la clase. Se propone como actividad domiciliaria continuar experimentando con otros elementos vibradores sobre diferentes superficies, siempre registrando en video los resultados (en planificación escrita de E5).

En la implementación de la clase no se logró concretar un cierre y se detectaron dificultades en el manejo del grupo: «*Se sugiere trabajar en diferentes estrategias*

metodológicas involucrando a la totalidad del grupo e incorporando recursos que modifiquen la dinámica de clase» (en devolución de la clase).

El trabajo desde la experimentación y reflexión se realizó conectando los saberes previos de los estudiantes y los nuevos: *«Se trabajó con muy buena interacción con los estudiantes tomando sus conocimientos previos e incorporando los nuevos» (docente).*

Al igual que E4 llama la atención en E5 la no inclusión del hacer musical en el aula a pesar de la solidez disciplinar y musical del estudiante.

En la planificación de la segunda visita E5 realizó un planteo confuso, no fue claro el objetivo y el contenido de clase. No fue percibido por el docente la relación con las clases anteriores:

Me resulta difícil hacer comentarios sobre tu planificación cuando no puedo visualizar tus planificaciones de clase desde la primera visita y por lo tanto hay muchos aspectos de tu proceso de la práctica que desconozco o no tengo claro. La planificación de clase no es aislada sino en conexión y espiral con lo que vienes trabajando y con lo que proyectarás en futuras clases.

Las actividades y metodología no fueron del todo claras y explícitas y así se observó en la implementación: *«Actividades sin consignas claras de trabajo a realizar. Hilo conductor poco claro. Se diluyó tiempo de clase» (docente).*

El hacer musical continuó ausente para la construcción de conocimiento:

Se observó una clase con una secuencia de actividades poco clara y desordenada, no se trabajó a partir del hacer musical y se observaron dificultades para mantener un clima adecuado de clase [...] Planificar secuencia de clase dinámica y con problemas cognitivos a resolver por los estudiantes (en devolución de la visita).

A diferencia de E1, E2 y E3 se puede visualizar en E4 (primera visita) y en E5 un modelo de planificación e implementación de clase donde el hacer musical medular en la asignatura estuvo ausente. E4 logró en la segunda visita un quiebre de este modelo no así E5 que demostró tener también dificultades en el manejo de la clase.

A partir de estos hallazgos podría incluirse una nueva categoría en los modelos de planificación analizados. La misma refiere a un modelo de planificación que no incluye el hacer musical, sólo se remite al abordaje de contenidos teóricos sin su comprensión y aplicación en la práctica musical. Dado que es un modelo en el cual hay vínculo entre los componentes de la planificación pero el hacer musical no está presente, sólo el abordaje teórico, se lo considerará como modelo B.

De esta manera, tal como puede observarse en la tabla 13, se visualiza una evolución de los modelos donde el vínculo teoría-práctica y el hacer musical que conduce a la construcción de saberes y a elementos de comprensión en el aula se plantean cada vez con mayor claridad desde el Modelo A al Modelo E.

Tabla 13: Categorización final de planificaciones

Modelo A. Planificación fragmentada	Modelo B. Planificación sin inclusión del hacer musical para la comprensión de los contenidos	Modelo C. Planificación con división teoría-práctica	Modelo D. Planificación en base a “Seudo Taller”	Modelo E. Planificación Modelo artístico en conexión con marco conceptual EpC
E2 - E3	E4 (primera visita) E5	E2 - E3	E2 - E3	E1 - E2 (en planificación de segunda visita pero no en implementación) E4 (segunda visita)

4.3.2 Categorización final de modelos de planificación

Los modelos de planificación presentados en la tabla 13 y que se caracterizan a continuación se pusieron de manifiesto en las prácticas de enseñanza de los estudiantes, en sus “coreografías”, que visualizaron aspectos que fueron modificándose durante el curso, cambiaron, se flexibilizaron (Cid-Sabucedo y otros, 2009), se adaptaron al contexto y a sus convicciones epistemológicas y didácticas.

Estos modelos se caracterizarán en la Tabla 14 renombrándose y tomando en cuenta las dimensiones de análisis ya presentadas en el marco teórico y tomadas para el análisis de las planificaciones de los estudiantes casos-tipo de este estudio, tales como:

- Tipos de diseño de planificación, sus componentes y relaciones.
- Estrategias metodológicas. Modelo de enseñanza. Ejes didácticos
- Visión de Currículum. Contenidos
- Objetivos y tipos de actividades
- Construcción de conocimientos. Configuraciones didácticas
- Procesos reflexivos metacognitivos que promueven en los estudiantes

Tabla 14: Caracterización de categorías de planificaciones

<p>Modelo A. Planificación fragmentada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos que no se plantean o son muy amplios y generales y/o tienen escasa relación con tema y contenidos y/o son poco concretos en relación al abordaje metodológico y conceptual de la clase. - Actividades de clase sucesivas que no se conectan. - La evaluación consiste solamente en evaluar aspectos actitudinales. - No hay proceso de construcción conceptual ni se promueve la metacognición. - No se diferencia tema de contenidos. - No se explicitan todos los componentes de la planificación. - La planificación o no se implementa o se implementa parcialmente.
<p>Modelo B. Planificación sin “hacer musical”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fuerte énfasis en contenidos conceptuales que no se vivencian desde lo musical - Exposición teórica sin construcción conceptual - El hacer musical no está presente en el aula - Experimentación sonora no vinculada a la vivencia musical - Coherencia entre componentes de la planificación - Modelo de enseñanza opuesto al modelo artístico
<p>Modelo C. Planificación división teoría-práctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se plantean conceptos de forma teórica y/o expositiva separados del hacer musical. - El hacer musical consiste mayormente en la interpretación de canciones que no se vinculan con actividades en relación con el abordaje conceptual. - Hacer musical desvinculado del contenido abordado
<p>Modelo D. Planificación en base a “Seudo Taller”</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se considera a la metodología de taller el dividir la clase en grupos pero sin consignas claras de trabajo. - Secuencia de actividades de interpretación vocal y/o instrumental sin hilo conductor en relación a contenidos abordados.
<p>Modelo E. Planificación Modelo artístico - EpC</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se proponen como objetivos logros de aprendizaje o metas de comprensión a alcanzar - Relación entre los componentes de la planificación - Metodología de taller con todos sus momentos claramente guiados y puesta en común que potencia el proceso reflexivo y construcción conceptual. - Actividades de “desempeños de comprensión” - Se parte del hacer musical con posterior construcción de conceptualización - Se abordan los ejes de audición, interpretación y creación - Énfasis en proceso reflexivo y metacognitivo - Recursos didácticos conductores de la clase - Se toman en cuenta emergentes, contexto e intereses de estudiantes - Los contenidos son abordados en espiral en relación a planificación anual - Preguntas problematizadoras - Docente-músico

4.3.3 Evolución de las planificaciones hacia el Modelo E.

En el análisis realizado hasta el momento, tanto en la planificación e implementación de primera y segunda visita así como de las reflexiones surgidas en el grupo de enfoque, se visualiza que durante el transcurrir del curso de Didáctica III hay una búsqueda de los estudiantes por llevar a cabo el Modelo E caracterizado.

Es por ello que se presenta a continuación, en Tabla 15, el análisis de las planificaciones finales del curso (última visita) al llegar el momento del examen. El objetivo fue detectar el modelo de planificación que lograron implementar al culminar el curso de Didáctica III.

Tabla 15: Caracterización de planificaciones de últimas visitas del curso

ESTUDIANTE	MODELO DE PLANIFICACIÓN
E1	Planteó objetivos de reconocer y aplicar contenidos de clases anteriores. Se propusieron metas y desempeños de comprensión. La música y el hacer musical estuvieron presentes a lo largo de la clase y se construyó conceptualización a partir del análisis y reflexión sobre ese hacer. Se propusieron aspectos de metodología de taller. Modelo E.
E2	Planteó objetivo, contenidos y actividades con énfasis en la aplicación de conocimientos abordados en lo procedimental. En la implementación se presentaron dificultades debido a la partitura planteada. Los estudiantes no evidenciaron conocimientos previos que les permitiera interpretar dicha partitura. Se planificó en torno al Modelo E pero la implementación fue en relación al Modelo C.
E3	Se plantearon claros objetivos de aprendizaje en relación a desempeños de comprensión. Se partió desde la práctica musical guiada para que luego los estudiantes reconocieran y aplicaran contenidos y conceptos trabajados en clases anteriores. Algunas dificultades en la conducción de la práctica musical para facilitar la comprensión. Se priorizó el Modelo E con aparición de aspectos del Modelo C.
E4	Secuencia didáctica muy clara. Objetivo planteado como meta de comprensión. El contenido abordado propuso el pleno involucramiento con el hacer musical. El proceso reflexivo y metacognitivo fue el resultado de la propuesta vivencial de la clase. Modelo E.
E5	Los contenidos se abordaron desde un tópico generativo enmarcado en un proyecto de creación planteado desde segunda visita. Quiebre metodológico y conceptual en el proceso de planificación en relación a planificaciones anteriores. El hacer musical fue protagonista en la clase y el hilo conductor para la reflexión conceptual. Se propusieron tareas problematizadoras a partir del hacer musical planteado. Modelo E.

Los cinco estudiantes lograron plantear al finalizar el curso un modelo de

planificación con características enmarcadas en el Modelo E.

E1 planteó una planificación flexible y centrada en el aprendizaje lo que se visualizó tanto en el tema:

Ritmo aplicado a la canción” como en los objetivos concretos de la clase: «Retomar lo trabajado anteriormente con figuras musicales aplicándolo a una canción. Reconocer auditivamente la duración de las tres figuras a trabajar. Lograr el acompañamiento rítmico de la canción con percusión corporal conjuntamente con el canto.

Planteó como metas de comprensión: *«Se espera que los estudiantes desarrollen y potencien su capacidad de: Reconocer las figuras musicales. Realizar prácticas musicales. Usar su voz y su cuerpo en prácticas musicales».*

En la fundamentación explicitó claramente su postura ante la planificación con el planteo de actividades que establecieran espirales de aprendizaje a partir de la motivación de los estudiantes con el trabajo rítmico-corporal aplicado a la canción. En la devolución docente se destaca: *«El grupo respondió con gran interés y motivación. Se realizó una muy buena conducción de actividad vivencial que se complementa y amplía con construcción colectiva de conceptualización».* El trabajo planteado durante la clase *«fomentó la comprensión y el modelo artístico».*

Si bien E1 desde su primera visita demostró una postura metodológica que priorizó el proceso de musicalización como soporte de la construcción conceptual, su hacer musical en el aula se incrementó y logró incorporar seguridad en aspectos que hacen a la enseñanza de la canción favoreciendo la comprensión de los contenidos enseñados.

El estudiante logró visualizar el nexo entre la enseñanza comprensiva y el modelo de enseñanza artístico, lo que le permitió afianzar su rol docente a través de prácticas de enseñanza posicionadas en la reflexión crítica constante.

E2 al igual que en la segunda visita logró concretar una planificación con aspectos del modelo E pero no se logró implementar en su totalidad. El motivo que se visualizó fue la falta de conocimientos previos que los estudiantes demostraron no tener al momento de enfrentarse a la partitura enseñada. Se pretendió poner en práctica contenidos que los estudiantes no lograron aprender en clases anteriores por lo que se observó el énfasis puesto en la planificación clase a clase y no en unidades temáticas que se relacionaran entre sí.

Es entonces que en la práctica de este estudiante aún se implementa el modelo C con clara subdivisión teoría-práctica. Se promovió el hacer musical que no favoreció la

comprensión del contenido enseñado. El recurso didáctico (partitura) no contempló los saberes previos de los estudiantes. Podemos decir que persistió en las planificaciones de este estudiante un modelo de enseñanza que no favoreció totalmente la comprensión sino el hacer musical por el hacer mismo que no contempló el aprendizaje auténtico y duradero de habilidades y contenidos musicales.

E3 demostró al finalizar el curso claros avances en el proceso de planificar hacia el modelo E y su incidencia en la implementación. La última planificación fue enmarcada en un proyecto que fundamentó su enseñanza desde una postura que priorizó el contexto y los intereses de los estudiantes y así se explicitó:

El proyecto presentado para trabajar con este grupo encontró una excelente recepción tanto en los chicos como en el equipo de dirección pero no así en las familias de los chicos que no mostraron interés alguno en participar en el mismo. Atento a ello y como este es un grupo que disfruta de cantar y ha encontrado en este tipo de actividades un espacio donde compartir desde un relacionamiento sano, se realizará esta actividad que implica lectura musical a partir de una melodía en forma de canon en la que los chicos se acercarán a grafías tradicionales a partir del canto (en planificación de E3).

E3 en su planificación planteó una “buena enseñanza”, al decir de Litwin (1998), promoviendo aprendizajes de interés y significativos para el estudiante según el contexto en que se inscribió la práctica de enseñanza.

Se visualizó aquí el trabajo con el canto colectivo y la canción no sólo por el hacer mismo sino como promotor de aprendizajes musicales. Es esta una gran diferencia con las planificaciones anteriores.

Los objetivos establecieron claros logros de aprendizaje a obtener a partir del trabajo con el canto colectivo que se sintetizaron en el análisis de la partitura a partir de:

Que el alumno reconozca diferentes símbolos de la grafía tradicional. Que lea códigos gráficos simples. Que reconozca diferentes alturas a partir de las diferentes notas musicales. Que reconozca diferentes duraciones a partir de las figuras rítmicas de la obra. Que reconozca la forma canon a partir del canto colectivo.

La secuencia didáctica planteada estuvo en relación con estos objetivos priorizando la comprensión de aspectos de escritura musical presentes en el análisis de la partitura que se vivenciaron previamente en el canto colectivo. Igualmente se observó en la planificación de E3 aspectos del Modelo C:

A partir de la segunda hora si hubiera podido cerrarse la ejecución total de la obra en forma de canon se pedirá a los alumnos que reconozcan en la partitura grafías vistas en

clase. De no ser así se hará nuevamente el ensamble de la obra hasta resolver la ejecución. Se pedirá que anoten en la pizarra los símbolos que reconocen con sus nombres y características. Una vez reconocidas las diferencias se hablará de la relación entre la cualidad ALTURA y las NOTAS MUSICALES así como de la relación DURACIÓN con las FIGURAS RÍTMICAS. Se explicará la forma Canon (en planificación de E3).

Si bien se apostó a la comprensión y construcción de los conceptos abordados a partir del hacer musical por momentos la clase se posicionó desde lo expositivo sin vincular con la práctica realizada como se observó en la planificación. En la implementación se observaron algunas dificultades en la conducción del hacer musical.

E4 presentó en su última planificación claridad y vinculo en contenidos y objetivos que apuntaron a la relación modelo artístico-comprensión:

Unidad: 3. Tecnologías aplicadas a la música.

Tema/s: Grabación de una pieza musical. Software Audacity

Contenidos: Grabación de audio. Software Audacity. Formato multipistas. Cualidades del sonido aplicadas al software. Edición de sonido.

Objetivo didáctico: ejecutar, grabar y editar una pieza musical en Audacity

(En planificación de E4)

Estos aspectos fueron claramente fundamentados visualizándose en la planificación que sus estudiantes pudieran pensar como músicos manejando con flexibilidad los conocimientos adquiridos:

Grabar en el aula es un desafío, ya que las condiciones acústicas de los salones no es la mejor, ni la microfónica utilizada es la adecuada. Pero formar parte del proceso de grabación ayuda a entender cómo fue el procedimiento que se llevó para escuchar las canciones que oímos a diario. En clase hemos hecho música instrumental y canciones, siempre en conjunto y con la participación de todos; en este caso se grabará de forma individual cada instrumento y la canción terminada se podrá apreciar recién al finalizar todo el proceso de grabación-edición. Una vez culminado éste podrán oír lo que ejecutaron, y editaron, a través de los parlantes, un resultado no muy alejado a la música grabada por grandes artistas, salvando las distancias en recursos (En planificación de E4).

Al igual que E3, E4 se posicionó en una “buena enseñanza” teniendo en cuenta el contexto y la significatividad de lo enseñado para los estudiantes desde el punto de vista ético y epistemológico (Litwin, 1998). Posicionó a los estudiantes en el “pensamiento disciplinar” y la clase se transformó en un “aula pensante” logrando que los estudiantes se apropiaran de la disciplina pensando y actuando como músicos (Gardner, 2000).

Las estrategias metodológicas utilizadas estuvieron en relación con la metodología de taller con el planteo de un problema a resolver desde el pensamiento musical

claramente explicitado en la consigna planteada a los estudiantes:

Luego de haber grabado cada instrumento en pistas separadas, los alumnos en grupo procederán a editar el material (cada grupo en su computadora): controlar los volúmenes de los instrumentos (disminuir o aumentar la intensidad), cortar partes que no se necesitan, silenciar lugares vacíos, mezclar las pistas y exportar el audio.

Consigna: Editar el material grabado: 1 - Aumentar o disminuir la intensidad de los instrumentos para igualar los volúmenes. 2 - Cortar las partes que no se necesiten al final de cada pista. 3 - Silenciar el inicio de cada pista hasta que empieza el instrumento. 4 - Exportar en formato de audio ".wav" (En planificación de E4)

El cierre de la clase consistió según lo planificado en: *«Escuchar el resultado final. Comentar colectivamente»*. En los comentarios docentes realizados en la devolución de la clase se enfatiza el carácter reflexivo propiciado en la presentación de los productos alcanzados por los estudiantes y el proceso llevado a cabo con el objetivo de promover la metacognición. También se enfatizó el interés demostrado por los estudiantes ante los aprendizajes logrados y su significatividad: *«Los estudiantes se sienten importantes ante el producto logrado. Se corrigieron entre ellos»*.

Se evidenció claramente en este estudiante una transformación en su proceso de planificación enmarcado en el inicio del curso de Didáctica III en el modelo B y un cambio al modelo E en el final del curso.

En el caso de E5 sucedió algo similar con un quiebre más acentuado. Este estudiante, a pesar de su solvencia disciplinar y su actividad musical, no había logrado despegarse del modelo B. No sucedió en la visita final donde se posicionó claramente en el Modelo E. Partió de un contenido enunciado con carácter de tópico generativo: *«Usando nuestro instrumento dentro de una canción»*.

Este tópico está enlazado con el proceso de planificación realizado desde clases anteriores donde E5 planteó una planificación desde una unidad didáctica orientada a una meta clara y negociada con los estudiantes: *«Construir un instrumento musical con elementos cotidianos, un instrumento para todos, para uso de la clase (Proyecto botella sonora)»*.

En la última visita planteó que el objetivo sería *«hacer música con los instrumentos creados en clase»* a partir del tópico generativo: *«Usando nuestro instrumento dentro de una canción»*, todo lo cual se visualizó en la secuencia didáctica:

Breve repaso colectivo sobre el proceso creativo del botellófono. Rellenado de las botellas en clase, de acuerdo a las alturas estudiadas [...] Formulación de la partitura de "Soy celeste" [...] Ejecución colectiva del fragmento como "Coro más instrumentos solistas" [...] En la segunda hora, ampliaremos la propuesta, colocando en pizarra un fragmento breve de la canción de Edú Lombardo "Descolgando el cielo" Lo interpretaremos en forma coral con acompañamiento al teclado del Profesor. Una vez probado esto, insertaremos el fragmento aprendido con el estribillo trabajado en la primera hora, formando una obra nueva, inédita [...] Durante los últimos 10 minutos de clase, intercambiaremos ideas sobre qué momentos de la ejecución tuvieron resultados satisfactorios, y cuáles serían puntos o factores a revisar (En planificación de E5).

Durante el desarrollo de la secuencia se fueron abordando los contenidos planteados: *«Revisión de cualidades del sonido. Práctica musical instrumental y vocal».*

A diferencia de las visitas anteriores donde E5 no lograba incorporar el hacer musical en su planificación, en su última visita logró incorporarlo e implementar aspectos enmarcados en lo artístico-comprensivo. Planteó actividades de desempeños flexibles y centrada en los intereses y contexto de los estudiantes.

Desde la devolución docente se destacó: *«Excelentes recursos. Se tomó una canción del contexto de los estudiantes y se resignificó en relación a los contenidos que se vienen trabajando».*

En virtud de este análisis se evidencia la incidencia del curso de Didáctica III marcando un quiebre de los modelos de planificación que aparecieron fundamentalmente en la primera visita. Estos giraron en torno a la fragmentación de componentes de la planificación (Modelo A), o sucesión de actividades con una concepción confusa de taller (Modelo D), o donde la teoría y la práctica están dissociadas (Modelo C), o sin el hacer musical como punto de partida e hilo conductor de la clase (Modelo B).

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Según los objetivos y la pregunta problema planteados al inicio de este estudio, podemos concluir que se logró analizar los registros escritos e implementación de las planificaciones de los estudiantes casos-tipo seleccionados y se categorizaron los modelos de planificación de clase que se lograron construir durante el curso de Didáctica III.

El análisis permitió visualizar el proceso en relación al problema de estudio que los estudiantes realizaron durante el curso. Se constató la evolución y consolidación de modelos de planificación que guiaron su práctica docente. Es así que en el grupo de enfoque reflexionaron en torno a la preocupación por la búsqueda de un modelo que “funcionara” en su hacer docente.

Se visualizaron también las principales dificultades a las que se enfrentaron a la hora de implementar dichos modelos con el énfasis puesto en concretar uno que vinculara la Enseñanza para la Comprensión con el Modelo de Enseñanza Artístico.

Estos modelos surgieron a partir del marco teórico y antecedentes. El hilo conductor de la categorización fueron las configuraciones didácticas abordadas por los estudiantes y el modelo de enseñanza donde posicionaban su práctica docente. Unido a ello el énfasis estuvo en las estrategias metodológicas puestas en juego a la hora de planificar e implementar la clase y en las relaciones entre los componentes de la planificación en vínculo con el modelo de enseñanza.

Otro importante aspecto tomado en cuenta en la categorización fue el lugar del hacer musical y de los ejes didácticos (audición, interpretación, creación). Promover el “musicar” (Small, 1999) al momento de planificar y su vínculo con la teoría dejó ver el proceso de musicalización de los estudiantes futuros docentes al enfrentarse con la práctica musical y su implementación.

El modelo A, denominado “Planificación fragmentada”, tomó como referencia la importancia de la *“planificación como sistema”*, concepto desarrollado por Harf (1995). La inexistencia de las relaciones entre sus componentes o ítems y la falta de objetivos claros y concretos, así como la escasa explicitación de estos componentes y los contenidos poco claros, condujeron a una implementación con estrategias metodológicas que no propiciaron la construcción de aprendizajes. Este modelo estuvo presente solamente en la primera visita de E2 y E3 visibilizándose como el menos presente a lo

largo del curso de Didáctica III.

El modelo B, denominado “Planificación sin hacer musical”, no presenta características de fragmentación entre sus componentes como el Modelo A pero sí es un modelo fuertemente unido a la enseñanza tradicional de la música donde lo conceptual es el centro y el hacer musical es casi nulo.

Es interesante constatar que este modelo estuvo presente en E4 y sobre todo en E5, estudiantes cuya formación musical tradicional es muy fuerte. Subyacen en ellos concepciones, “creencias docentes” de cómo enseñar y de cómo aprender fruto de sus vivencias como estudiantes que a su vez tienen efectos en sus propios estudiantes de la práctica docente. Abordaron así, al decir de Camilloni (2007), una “Didáctica ordinaria o del sentido común”.

Es interesante observar que a pesar de estas “creencias docentes” ambos estudiantes lograron un quiebre con ese modelo. Lograron implementar directamente el Modelo E, denominado Modelo Artístico-EpC, sin pasar previamente por otros como sí sucedió con los demás estudiantes. El profundo desarrollo del proceso de musicalización y un pensamiento disciplinar incorporado desde su propia comprensión facilitaron el proceso de revisión y reconstrucción de sus “coreografías didácticas”.

El Modelo C, denominado “Planificación teoría-práctica”, parecería ser en E2 y en E3 un modelo de planificación recurrente al no lograr implementar totalmente el modelo E. La dificultad mayor radicó en no poder concretar configuraciones didácticas que promovieran la construcción de conceptualización a partir del hacer musical que sí estuvo presente.

Las explicaciones y exposición teórica separadas del hacer musical son las principales características de este Modelo. Fue puesto en práctica también por E2 y E3 al no poder lograr la total implementación del Modelo E con el que planificaron su clase de última visita del docente de Didáctica.

Estas explicaciones no potenciaron la comprensión dado que no se generó un proceso reflexivo a partir de la práctica musical realizada que propiciara la construcción de conocimiento, clarificación de conceptos, concientización de ideas y pensamiento musical.

Se produjo así un cierre de clase “abismal”, con ruptura de la secuencia planteada en la planificación (Litwin, 1996). No hubo preguntas que potenciaron la comprensión con la implicancia de los estudiantes en la construcción del contenido de clase (Saturnino de la Torre y otros, 2002).

Este modelo con la división teoría-práctica como característica principal se observó como fuertemente arraigado en los estudiantes que no lograron implementar totalmente el modelo E. Mostró también prácticas docentes con énfasis en el currículum establecido y en los contenidos conceptuales evidenciando la necesidad de una “nueva praxis” que integre la acción con la reflexión, la creatividad con la toma de conciencia mental que contribuyan a la construcción de conocimiento musical (Hemsey de Gainza, 2013).

En cuanto al Modelo D, su denominación: Planificación en base a “Seudo Taller” se refiere a la concepción de la metodología de taller que E2 y E3 pusieron de manifiesto en sus planificaciones e implementación de segunda y primera visita respectivamente.

Es interesante observar y volver a reiterar la coincidencia entre esta concepción y la planteada en el estudio mencionado en antecedentes (Calcagno, 2016). En tal estudio se plantea la concepción de taller -tomada del Programa de Taller de Música de Tercer año de Educación Secundaria- que hace referencia a esta metodología solamente como un espacio de práctica musical por la práctica misma. Esto se evidenció en las prácticas de los docentes estudiados de los que surgió el concepto del taller como “banda” haciendo énfasis en la práctica de canciones como se observó en implementación de clase de E3.

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 (Calcagno, 2016, p.78).

Diferente es la concepción de taller planteada en el marco teórico por Ander-Egg (1999) donde la práctica es considerada como el estímulo para la reflexión teórica que promueva la construcción de saberes y proceso metacognitivo.

El Modelo de Enseñanza Artístico en concordancia con Pedagogías Abiertas (Hemsey de Gainza, 2003) posicionó a los estudiantes futuros docentes en el paradigma de la Enseñanza para la Comprensión. Modelo que impulsa el pensamiento musical desde el rol del docente-músico que busca desarrollar en los estudiantes “la musculatura” necesaria para entender la disciplina y por ende su forma de pensar (Gardner, 2000).

De esta manera surgió el último modelo de la categorización de planificaciones, el modelo E, denominado “Planificación Modelo artístico–EpC” con características explicitadas en la Tabla 14. Es de destacar que E1 fue el único estudiante que estuvo

posicionado en este modelo durante todo el curso y en gran parte del mismo E4. Destacó en ambos estudiantes el posicionamiento en este modelo y con características de “real” metodología de taller sobre todo E4 en la visita final.

Con la incidencia del curso, hacia la segunda visita hubo una búsqueda de implementar un modelo que ensamblara el Modelo de Enseñanza Artístico con la EpC. Fue en la visita final, tal como fue analizado, donde se evidenció una concreción del mismo desde el proceso de planificación logrando la mayoría de los estudiantes su implementación. El Modelo C se mantuvo en la implementación de E2 y E3 pero no lograron desprenderse totalmente de la división teoría-práctica. Se visualiza en tabla 16 esta interpretación:

Tabla 16: Evolución de Modelos de Planificación durante el curso de Didáctica III

	1era. visita	2da. visita	Visita final
E1	Modelo E	Modelo E	Modelo E
E2	Modelo A Modelo C	Modelo C Modelo D	Modelo E (planificación) Modelo C (implementación)
E3	Modelo A Modelo D	Modelo C	Modelo E Modelo C
E4	Modelo B	Modelo E	Modelo E
E5	Modelo B	Modelo B	Modelo E

La importancia de la planificación como proceso mental y su registro escrito, el concretar objetivos, el desfragmentar actividades, el visionar la relación entre sus componentes y la motivación por aplicar un modelo más comprensivo permitió a los estudiantes concretar logros de aprendizaje y construcción de conocimiento didáctico.

En cuanto a los objetivos específicos, la descripción y categorización de los registros escritos de la planificación permitieron identificar importantes hallazgos. Entre ellos se constató que de los estudiantes casos-tipo seleccionados que tienen una importante trayectoria como músicos (E1, E4 y E5) fueron los que lograron -a pesar de las dificultades que manifestaron durante el proceso- mayor concreción en la implementación del Modelo E.

En este sentido, el abordar el proceso de planificación para que las prácticas de enseñanza y sus “coreografías” permitan “configuraciones didácticas” significativas para el que enseña y el que aprende, es preciso tener en cuenta la importancia del “proceso de musicalización” de los docentes. De esta manera se jerarquizaría su rol «como

profesional específicamente preparado para orientar el proceso de musicalización de los estudiantes en los diferentes niveles de enseñanza» (Hemsey de Gainza, 2013: 146).

Para el logro de prácticas docentes planificadas e implementadas desde el Modelo E es necesario la musicalización constante de los docentes y tener claro lo que ello implica: *«Musicalizar equivale a desarrollar y sensibilizar integralmente, a partir de la práctica (el hacer), la conciencia (el comprender), la creatividad (el ser) y la identidad musical (el pertenecer)» (Hemsey de Gainza, 2013, p.79).*

El modelo E, si bien fue considerado por los estudiantes muy significativo para la consolidación de mejores prácticas de aula, no todos lograron implementarlo en sus clases. Llama la atención que al planificar en torno a este modelo a la hora de la implementación E2 y E3 retornaron al modelo C. Propusieron prácticas musicales que no lograron conducir a configuraciones didácticas desde un proceso reflexivo que propiciara la toma de conciencia de los saberes aprendidos.

La división teoría-práctica es un fuerte componente de la planificación tradicional. Posiciona a los estudiantes en la transmisión a la hora de abordar los conocimientos teóricos pero no desde la comprensión de los mismos ni desde el hacer musical sensible.

Hoy en día existe consenso acerca de la necesidad de que la práctica y teoría, estrechamente integradas, se complementen mutuamente. Más aún, consideramos que ésta es precisamente la característica fundamental de la pedagogía que estamos tratando de conquistar [...] en el arte se aprende haciendo con clara conciencia de lo que se está haciendo (Hemsey de Gainza, 2013, p.206).

El modelo D fue otro de los modelos que se manifestaron en E2 y en E3. Lo importante fue constatar la confusión que se visualizó en estos estudiantes en lo referido al concepto que manejaron sobre la metodología de taller ya mencionada.

En cuanto al Modelo B, con el énfasis en los contenidos conceptuales alejados de la práctica musical activa, es interesante observar que fue puesto en práctica por E4 y E5. Estos estudiantes, con una fuerte formación musical y práctica activa como músicos, fueron de los que implementaron, al finalizar el curso de Didáctica, el Modelo E con mayor concreción junto a E1.

En relación al proceso de intervención realizado desde el rol docente-investigador, a la vez de llevar a cabo el estudio concretando la categorización de modelos de planificación, se visualizó el impacto de estos modelos en la conformación del rol docente de los estudiantes. Las reflexiones realizadas en el grupo de enfoque dejaron ver que el

curso les permitió la búsqueda de un marco conceptual y aportes teóricos para un mejor proceso de planificación.

El curso de Didáctica fue fundamental para consolidar un modelo de planificación e implementación de clase que fortaleciera su futuro rol docente: *«La nueva forma de comprender y conectar la planificación apuntó a la comprensión del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje»*. En este proceso destacaron el trabajo colaborativo con el docente que permitió un enriquecimiento y aprendizaje mutuo: *«Como estudiante fue muy importante el realizar la clase en conjunto con la tutora porque fue una experiencia nueva que favoreció el intercambio de ideas desde una visión de trabajo entre pares»* (E1)

El marco teórico de la Enseñanza para la Comprensión modificó la mirada a la planificación en pos del Modelo de Enseñanza Artístico. En este sentido E5 realizó un quiebre trascendental en la visita final que no logró durante el curso. A partir de un proyecto, la creación de un “Botellófono”, logró posicionarse en un modelo artístico, comprensivo y de buena enseñanza. Logró abarcar lo ético y epistemológico, enseñó lo racionalmente justificable, digno de que el estudiante lo entendiera y se contextualizó en el marco de las relaciones sociales propias de un determinado momento y contexto (Litwin, 1998). Logró la integración teoría-práctica en su real sentido potenciando la acción participativa de los estudiantes para la construcción de sus aprendizajes y apropiación de conocimientos (Hemsey de Gainza, 2013).

Este proyecto propició la motivación de los estudiantes con el aprendizaje musical, lo que en anteriores visitas desde el rol docente no se había podido lograr totalmente. El abordaje de un tópico generativo en la planificación desde el interés de estudiantes y docente permitió potenciar el proceso de musicalización desde el hacer musical y la comprensión de ese hacer con un instrumento construido por ellos:

Lo importante es que los estudiantes exploren con una profundidad suficiente un número razonable de ejemplos para que puedan ver cómo piensa y actúa un científico, un geómetra, un artista, un historiador [...] el propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes unos expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen estas formas de pensamiento para comprender su propio mundo (Gardner, 2000, p.137).

E5 logró a partir de su planificación de clase resignificar el currículum establecido desde un tópico de interés, auténtico, flexible. Abordó el currículum en forma provisional

con un proceso crítico-reflexivo que le permitió desde la planificación reconstruir y mejorar sus prácticas de aula. «*Enseñar es aprender. Aprender antes, aprender durante, aprender después y aprender con el otro*» (Litwin, 1998: 113)

Desde la intervención realizada, el descubrimiento de la Enseñanza para la Comprensión fue entonces trascendental para la nueva mirada hacia la planificación. Se visualizó también en E2 que a pesar de no lograr implementar totalmente el Modelo E realizó un proceso sostenido y constante en el abordaje de sus planificaciones dejando de ser un requerimiento burocrático y sin sentido:

Viendo nuevamente las planificaciones, creo que lo más destacable es el hecho de que haya podido cambiar mis objetivos de clase; pensarlos desde lo que deseo que el alumno aprenda [...] En años anteriores no era más que un papel para esbozar una secuencia y dar un tema. Ahora, podría decir, que me es más útil para mejorar mis prácticas educativas (E2).

El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión puesto en juego en el Modelo E permitió a E2 pensar la planificación desde algunas de sus preguntas básicas (*¿qué es lo que quiero que los estudiantes comprendan?*), considerando que la “buena enseñanza” depende no tanto de los contenidos a abordar sino del planteo de preguntas que permitan generar conflicto cognitivo reorganizando el pensamiento (Fiore y Leymonié, 2006-2012).

En síntesis, este estudio permitió visualizar los siguientes hallazgos:

- Categorizar cinco modelos de planificación e implementación de clase que se visualizaron en los estudiantes casos-tipo de la muestra del curso 2016-2017 de Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical.

- La caracterización de los modelos respondió fundamentalmente a las configuraciones didácticas y al modelo de enseñanza puestos en juego en planificación e implementación.

- La categorización muestra modelos en evolución, presentados del A al E según las dimensiones de análisis consideradas en el estudio, desde un Modelo de planificación fragmentado en sus componentes a un modelo que apuntó a la comprensión y musicalización de los estudiantes.

Se evidenció en esta evolución hacia el Modelo E una búsqueda de un modelo didáctico alternativo que guiara las prácticas docentes y que priorizara la construcción progresiva del conocimiento basado en secuencias de actividades como “*desempeños de*

comprensión” para resolver problemas de la disciplina.

El abordaje del proceso de planificación desde propuestas en conexión con la Epc permitieron un proceso de reconstrucción de las prácticas docentes de los estudiantes. El pensar en planes de clase desde el planteo de preguntas básicas de este marco conceptual los posicionó ante un conocimiento flexible.

La importancia del hacer musical como inicio del proceso de construcción de conocimiento se constituyó como fundamental a tener en cuenta al momento de planificar.

- El curso de Didáctica III permitió de esta manera la búsqueda y concreción en la mayoría de los estudiantes del Modelo E, “Planificación Modelo artístico–EpC”, en pos de la mejora de la práctica docente y aprendizaje de sus estudiantes.

- El Modelo B, “Planificación sin hacer musical”, se manifestó acentuadamente al inicio del curso en estudiantes con fuerte formación musical.

Se evidenció en este modelo la influencia del currículum prescripto con énfasis en lo teórico y tradicional con un rol docente centrado en la repetición y transmisión.

- El Modelo C, “Planificación teoría-práctica”, persistió en algunos estudiantes al no poder lograr la implementación total en el aula del Modelo E.

- El Modelo D, “Planificación pseudo-taller”, permitió visualizar concepciones y confusiones en el abordaje de esta metodología según el marco teórico de referencia.

- La EpC y la concreción de objetivos de clase en relación a la comprensión fue muy significativo para la construcción de aprendizaje didáctico y consolidación del rol docente.

- Los estudiantes con un mayor proceso de musicalización y práctica musical activa lograron mayor posicionamiento con el Modelo E al finalizar el curso.

- Los estudiantes reflexionaron sobre su práctica docente, el proceso de planificación y trabajo conjunto con el docente en ese proceso.

El diseño de la planificación y su registro escrito abordado en un proceso de “sucesión de borradores” potenciado por el trabajo en foro y no como un requerimiento “burocrático” del curso, su visualización como un sistema y su entramado de relaciones permitió a los estudiantes ampliar la mirada y resignificar la importancia del proceso de planificación en su formación como futuros docentes.

Resignificar este proceso de planificación desde el curso de Didáctica III permitió a los estudiantes futuros docentes un posicionamiento en su rol docente con mayor convencimiento del proceso de enseñanza a llevar a cabo. En este sentido los modelos

categorizados permitieron una mirada profunda a ese posicionamiento que es necesario realizar en pos de mejores prácticas.

A partir del proceso de reflexión y planificación de estrategias para el trabajo con las planificaciones escritas se han logrado concretar importantes avances en la conformación del rol docente de los estudiantes. Se considera de gran importancia realizar otros estudios sobre el tema desde la mirada de las Pedagogías Abiertas. Esto permitirá continuar la construcción de conocimiento didáctico desde una reflexión profunda sobre la consolidación del rol docente en la formación inicial del profesorado de Educación Musical.

Se considera relevante entonces continuar la investigación sobre esta problemática en los cursos de Didáctica III en las dos modalidades de formación (presencial y semipresencial) que permitan conocer sobre el tema y constituir un aporte al conocimiento disciplinar de la Didáctica de Educación Musical. En ambas modalidades del profesorado es posible investigar, acceder a datos y recursos, a partir del vínculo con los colegas de la especialidad y con las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Aharonián, C. (2004). *Educación, arte, música*. Montevideo, Tacuabé.

Al Andrade, project Zero (1999). *¿Qué es un Aula Pensante?*

Consultado en: <http://learnweb.harvard.edu/andes/thinking/index.cfm>

Alsina, M. (2010). *Enfoques y tendencias en la Educación Musical*. En Giráldez A. (coord.) *Música. Complementos de formación disciplinar* (pp.35-45). Barcelona, Graó.

Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Ander-Egg, E. (1992). *Introducción a la planificación*. Madrid, Siglo XXI.

ANEP-CFE. Programa de Didáctica III de Profesorado de Educación Musical. Plan 2008. Consultado en:

http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/ed_musical/cuarto/Didactica_III.pdf

Augustowsky, G. (2000). *La planificación docente: tradiciones, usos y renovación en el contexto de la transformación curricular*. En Revista del IICE, año 08, No.16, Buenos Aires.

Bixio, C. (2009). *Como planificar y evaluar en el aula*. Rosario, Homo Sapiens.

Calcagno, V. (2016). *El Taller de Música en Ciclo Básico de Educación Secundaria. Estudio de las percepciones docentes y las prácticas de aula*. En repositorio académico digital de la Universidad ORT Uruguay. Consultado en: <https://dspace.ort.edu.uy/>

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.

Camilloni y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). *Las prácticas de enseñanza declaradas de los "mejores profesores" de la Universidad de Vigo*. En Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 15, n. 2, p. 1-29. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, Currículum y Profesorado*. Madrid, Akal.

Díaz Barriga, A. (2012). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Amorrortu.

Fernández, O.; Valdés, R.; Borges, M. y Maturano, A. (2012). *La planificación de la gestión de la clase en la enseñanza media: un estudio diagnóstico*. En Revista Ensino Em Re-Vista, v. 19, n. 1.

Fiore, E. y Leymonié, J. (2007). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Montevideo, Grupo Magro.

Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. Montevideo, Grupo Magro.

FLADEM-Ar (Foro latinoamericano de Educación Musical-Argentina) (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Buenos Aires.

García Pérez, F. (2000). *Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa*. En Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona [ISSN 1138-9796], No.207.

Gardner, H. (2000). *La Educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona, Paidós.

Gimeno Sacristán, J; Pérez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Décima edición. España.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Buenos Aires, AIQUE.

Harf, R. (1995). *Poniendo la Planificación sobre el tapete*. Conferencia. Centro de formación constructivista. Buenos Aires. Consultado en:
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiale/planificacion.pdf

Harf, R. (2016). *Educación con coraje*. Buenos Aires, Novedades educativas.

Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Buenos Aires, Lumen.

Hemsey de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie Documentos de trabajo, Victoria, Provincia de Buenos Aires, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Buenos Aires. Editorial Lumen.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la investigación*. México, Mc Graw-Hill.

Jorquera, M. (2010). *Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española*. Revista Musical Chilena, 64 (214), 52- 74. Consultado en:
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/10571/10649>

Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la*

enseñanza superior. Buenos Aires. Paidós.

Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). *Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior*. En Revista Tendencias Pedagógicas, No.15, Vol.1.

Meléndez, S. y Gómez, L. (2008). *La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias*. En Revista Laurus, vol. 14, núm. 26, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Moral Santaella, C. (2006). *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa, Vol.24, no.1.

Saturnino de la Torre y Barrios O. (coords.) (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona, Octaedro.

Small, C. (1999). *El Musicar: Un ritual en el espacio social*. Revista Transcultural de Música, vol. 4. Disponible en: <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>

Schafer, M. (1985). *Cuando las palabras cantan*. Buenos Aires, Ricordi.

Schafer, M. (1985). *El nuevo paisaje sonoro*. Buenos Aires, Ricordi.

Schafer, M. (1985). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires, Ricordi.

Schafer, M. (1985). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires, Ricordi.

Schafer, M. (1985). *Limpieza de oídos*. Buenos Aires, Ricordi.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata.

Tedesco, J.C. (1986). *Los paradigmas de la investigación educativa*. Santiago, FLACSO.

Viciano, J.; Miranda, M. y Salinas, F. (2007). *¿Cómo planifican los profesores de Educación Física de Madrid en su etapa de formación inicial? Un análisis comparativo*. En Revista Pulso, 30. 27-54.

ANEXOS

ANEXO 1. Ficha de datos personales de los estudiantes

FICHA ESTUDIANTIL	
1. Curso a realizar	
Didáctica I:	Didáctica II: Didáctica III: .
Grupo:	
2. Datos personales	
Nombres:	Apellidos:
Lugar y fecha de nacimiento:	
Lugar de residencia (departamento y localidad):	
3. Antecedentes de escolaridad	
Instituto al que perteneces:	Ingresaste al Profesorado en el año:
Describe brevemente tu trayectoria hasta el presente (cursos completos, asignaturas pendientes, asignaturas que estés recurando en el corriente año)	
Otros estudios de nivel profesional. Indica si los has completado o la etapa en que te encuentras.	
4. Formación musical	
Describe brevemente los estudios musicales de carácter formal y no formal que has realizado hasta la fecha, indicando su duración, si han sido años continuos o discontinuos y si han dado lugar a la obtención de títulos.	
5. Experiencia y/o práctica musical	
Anota las actividades musicales que practicas (por ejemplo, integración de un coro o conjunto instrumental) y el tiempo que te insume semanalmente.	
6. Actividad laboral	
Actualmente trabajas: NO SÍ.....	
En caso afirmativo indica lugar/es, funciones y carga semanal.	
7. En relación a la asignatura Didáctica	
Señala fortalezas y debilidades que consideres en relación a tu desempeño hasta el momento, con qué expectativas inicias este curso y puntualmente, cuántas horas semanales piensas dedicarle a su estudio.	

ANEXO 2. Cuestionario de inicio

CUESTIONARIO DE INICIO

Objetivo: Obtener elementos de diagnóstico en relación a cómo planifican los estudiantes y lo que esto les significa para su labor como futuros docentes.

Destinado a los estudiantes de ambos subgrupos del curso 2016 de Didáctica III de Profesorado Semipresencial de Educación Musical (20 estudiantes en total).

Fecha de realización: 19 de agosto (Segundo Encuentro Presencial donde se encuentran juntos ambos subgrupos).

1. ¿Realizas y registras por escrito habitualmente tu planificación de clase?

- A. Siempre
- B. A veces
- C. Nunca

2. ¿Implementas en tu práctica docente estos registros?

- A. No los implemento.
- B. Los implemento siempre en su totalidad.
- C. Los implemento parcialmente.

3. ¿Qué aspectos tienes en cuenta o priorizas al momento de comenzar a planificar una clase y de realizar su registro escrito?

- A. Los contenidos
- B. Los recursos
- C. Los objetivos
- D. Las actividades
- E. Otros (especifica)

4. ¿Utilizas algún modelo de planificación? Descríbelo.

5. ¿Qué importancia y dificultades encuentras en el proceso de planificación de clase, en su registro escrito y en su implementación?

ANEXO 3. Matriz de valoración de visitas de clase a la práctica docente

	Se destaca	Muy bueno	Bueno	A revisar
Postura docente				
Presentación personal: Prolija y acorde al rol docente				
Dominio y relación con el grupo: Clima de clase y vinculo con estudiantes				
Vocabulario y manejo de la oralidad: Manejo del discurso y lenguaje utilizado				
Planificación de clase Presentación y seguimiento previo				
Desarrollo de la clase				
Comienzo de la clase: Actividad y/o recurso inicial de clase				
Recursos didácticos Selección y uso. Manejo de la interrogación didáctica.				
Proceso de musicalización Hacer musical en el aula en relación al tema de clase y al proceso de musicalización del grupo				
Estrategias metodológicas Puesta en práctica de estrategias de enseñanza abordadas durante la construcción del rol docente.				
Actividades Secuencia de actividades propuestas. Vinculación entre ellas.				
Construcción conceptual. Abordaje conceptual y su construcción durante la clase.				
Uso del pizarrón Registro como apoyo a la construcción conceptual.				
Implementación de planificación Flexibilidad y emergentes				
Manejo conceptual y habilidades musicales Secuencia de contenidos y transposición Puesta en práctica de habilidades musicales				
Cierre de la clase				

Proceso metacognitivo				
Aspectos didáctico-organizativos				
Planificación anual. Manejo del libro del profesor. Estrategias de evaluación y su registro.				
Autoevaluación del estudiante posterior al dictado de la clase				
Proceso reflexivo en relación a dificultades y fortalezas demostradas.				
Comentarios y valoración general				