



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Música

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Componente
Alfabetizaciones fundamentales

Espacio curricular
Creativo-Artístico

2023

Espacio Creativo-Artístico

Fundamentación

La educación artística fomenta la conciencia cultural, a la vez que promueve prácticas culturales, y es el medio a través del cual el conocimiento, la apreciación y la práctica de las artes y la cultura pueden ser transmitidas de una generación a la siguiente.

Giraldez, 2007

Las artes siempre han estado presentes en la vida, la formación y la educación del ser humano. Son el reflejo de la realidad, de la cultura y de las creencias de las sociedades y las personas. También constituyen una forma singular de presentación, representación y comprensión del mundo, de los otros y de sí, de construcción de conocimiento, de comunicación, expresión y liberación muy poderosa.

La enseñanza del arte, desde las diferentes manifestaciones y expresiones artísticas, promueve en el estudiante, por un lado, la capacidad de imaginar, comunicar, expresar ideas y brindar placer y, por otro, son generadoras de conocimiento y destrezas mentales que permiten comprender y atribuir significado al mundo que lo rodea.

Las competencias artísticas del espacio Creativo-Artístico estimulan esta doble perspectiva del arte, su carácter sensible y de creación y la construcción de conocimiento desde los diferentes lenguajes artísticos.

En tal sentido, los lenguajes propios de cada unidad curricular de este espacio serán los vehículos para que los estudiantes desarrollen las competencias artísticas en relación con la reflexión crítica y compartida, con la comunicación de las emociones y sentimientos, basados en el respeto por la diversidad de formas y funciones de esta expresión.

Habilitar espacios educativos para la exploración, el conocimiento, la creación y la comunicación a través de las disciplinas artísticas favorece el desarrollo de estudiantes sensibles, empáticos, críticos y comprometidos con el mundo, con los demás y con su vida. El estudio de las disciplinas artísticas permite exceder tiempos y lugares sociohistóricos y culturales, al ampliar los alcances interpretativos, comprensivos y comunicativos de los estudiantes.

Cada disciplina artística posee su forma expresiva y por tanto su lenguaje, sus medios expresivos y sus narrativas. Experimentar y aprender los diversos lenguajes artísticos no solo contribuye al desarrollo de las competencias artísticas, sino que aporta al despliegue de las competencias generales propuestas en el Marco Curricular Nacional 2022 de la ANEP.

Elliot Eisner (1995) fundamenta funciones en el arte que son únicas y diferenciadas de otros campos de conocimiento que desarrollan aspectos cognitivos en los sujetos. Afirmar que percepción y pensamiento actúan juntos entendiendo a la cognición en un sentido amplio, no disociado de la afectividad. Ambos procesos ocurren en simultáneo en la experiencia humana

a partir de la creación, percepción y expresión, aspectos que abordar desde la planificación de las instancias del proyecto. Afirma también que «el acto de creación no surge del vacío. Está influido por las experiencias que se han acumulado durante el proceso vital» (Eisner, 1995, p. 87). Propone lo que denomina una justificación esencialista de la enseñanza del arte, diferenciándola de una justificación contextualista. Esta última argumenta la enseñanza del arte en función de las necesidades del sujeto, de la comunidad o nación, y concibe al arte como medio. Por otro lado, la justificación esencialista propone la enseñanza del arte como fin en sí mismo y no al servicio de otros fines. Apoyado en esta justificación, defiende el carácter experiencial de la enseñanza del arte, abordando en forma directa a las obras artísticas.

Eisner (1995) concibe, entonces, al proceso de aprendizaje como «el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de las capacidades para la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural» (Eisner, 1995, p. 59).

La enseñanza y el aprendizaje artísticos constituyen un dominio singular e indispensable en la currícula oficial. La educación en este campo desarrolla el equilibrio emocional-racional en los estudiantes, ya que implica una necesaria interacción entre el pensamiento experiencial y el conceptual. Moviliza la creatividad, el pensamiento divergente y los conocimientos intuitivos, estéticos, verbales y no verbales, y promueve en cada niño o adolescente una comprensión única y sutil de la experiencia humana en toda su complejidad. Por ser, justamente, vehículo de Humanidad que moviliza al estudiante en todo su ser, la educación artística le permite aprehender su mundo interior, bucear en zonas del saber novedosas, inexploradas. Favorece una sana construcción identitaria.

Particularmente desde el paradigma de la educación inclusiva, los estudiantes encuentran en sus aulas de educación artística una voz esencial para conocer(se), para perseverar a través de caminos imaginativos, a la par de que conocen saberes universales y modelan su propio mundo. Así, la educación artística refuerza el vínculo con la institución educativa, su sentido de pertenencia, y ayuda a fortalecer las trayectorias educativas. Es esencial para la motivación hacia los aprendizajes, impulsa a buscar respuestas creativas a desafíos desconocidos, favorece el camino hacia la autonomía en los aprendizajes y colabora en la resolución de problemas en todos los campos del saber.

De esta forma, el estudiante empatiza con el otro, busca caminos diferentes al conocer los diversos y complejos procesos creativos. Es una vía para crear y sostener lazos con sus pares, su familia, su comunidad y su entorno más global.

La educación artística contribuye al desarrollo de competencias transversales potentes. Debido a su importancia, no debe ser ponderada, cualitativamente, en forma minoritaria en el campo del conocimiento, pues no las hay dominantes y subordinadas. Proponemos un justo equilibrio curricular entre *qualitas* y *quantitas*, como dice Ordine (2017).

Finalmente, está científicamente demostrado el lugar que ocupa el aprendizaje artístico en la neurocognición:

Se debe motivar al estudiante estimulando el sistema activador reticular ascendente con sorpresas, novedades, creatividad, usando metáforas para fomentar el pensamiento de alta jerarquía, proveer oportunidades y así asimilar la información que más interesa, discriminando lo relevante para transferirse al hipocampo y posteriormente a la corteza cerebral. (Romero Galván y Labús, 2020, p. 13)

Competencias específicas (CE) del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Construye su identidad a partir del desarrollo pleno de su conciencia corporal y de sus posibilidades expresivas para la comprensión y expresión de los diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico.

CE2. Desarrolla modos de comprensión para la construcción de conocimiento en diferentes lenguajes artísticos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento Crítico, Pensamiento científico, Metacognitiva.

CE3. Involucra la inteligencia cualitativa para el análisis, valoración y producción artística a través de diferentes códigos. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento computacional.

CE4. Desarrolla procesos cognitivos y afectivos en el acto de comunicación y expresión para la potencialización de diferentes lenguajes y medios de comunicación. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE5. Dota de significado ético, estético o poético a su entorno de manera crítica y sensible para la comprensión e intervención. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento creativo, Pensamiento crítico, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Identifica y expresa sentimientos y emociones para vincularse con las creaciones y sus protagonistas. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Relacionamiento con los otros.

CE7. Comparte un ideal de memoria colectiva y aporta a su construcción para la reafirmación colectiva heterogénea y democrática. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio



Orientaciones metodológicas del espacio

Para desarrollar las competencias en el marco de las artes se requiere de la participación cognitivo-afectiva del estudiante y también de la acción. Ambos serán imprescindibles para un aprendizaje activo y duradero. En tal sentido, se sugiere la implementación de metodologías participativas. Entre otras, se señalan:

- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizajes a partir de situaciones auténticas
- Aprendizaje por inducción
- Aprendizaje por indagación
- Aprendizaje basado en proyectos
- Aprendizaje basado en problemas
- Estudio de caso
- Portafolio de evidencias
- Aula invertida
- Aprendizaje a través de lo lúdico y la gamificación
- Experimentación

Orientaciones sobre la evaluación del espacio

Se enfatiza en la evaluación formativa y formadora considerando la contrastación de las competencias específicas con los perfiles de tramo y grado.

Se recomienda que la evaluación forme parte de los procesos de trabajo que orientan el curso, explicitados y monitoreados mediante instrumentos de evaluación competencial.

Orientaciones sobre autonomía curricular

El Plan de Educación Básica Integrada (EBI) basado en el Marco Curricular Nacional (MCN) propone la implementación de un componente de autonomía curricular. En este sentido, desde un enfoque humanista y socioformativo, se entiende a la autonomía curricular como la facultad pedagógica que habilita a los profesionales a reflexionar, tomar decisiones y contextualizar sus prácticas y los formatos educativos con el fin de lograr la transposición de saberes y el desarrollo de competencias. Esta autonomía se basa en los principios de centralidad del estudiante y su aprendizaje, inclusión, pertinencia, flexibilidad, integración de conocimientos, participación y equidad. Su objetivo principal es colaborar en la formación integral del estudiantado, así como en la promoción del recorrido en trayectorias educativas completas.

El desarrollo de esta facultad requiere la creación de una cultura organizacional propia sustentada en el trabajo colaborativo, así como la participación activa de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Para que esta autonomía se concrete es necesario desarrollar ámbitos,

legitimados institucionalmente, que faciliten el desarrollo de las competencias propuestas en cada unidad curricular, entendidas en su integración como promotoras de desarrollo humano. Ello requiere que cada centro educativo disponga y gestione un tiempo y un ámbito para trabajar aquellos aspectos que considere relevantes en la propuesta de centro y de aula, respetando las diferentes realidades de cada localidad, los ritmos de los estudiantes destinatarios y sus formas de aprendizaje. También es necesario desarrollar propuestas con un enfoque intra- e interdisciplinario, con mirada territorial y global, que favorezcan el trabajo en red con otras instituciones y garanticen la participación de la familia y la comunidad educativa. Dichas propuestas se construyen en un entorno colaborativo de intercambio y coordinación en el que cada centro y los actores educativos que lo integran visualizan, acuerdan y planifican los logros concretos del universo de estudiantes en el desarrollo de competencias.

En la carga horaria en la que se distribuye la malla curricular y con la finalidad de que los docentes generen nuevas posibilidades de aprendizaje para los estudiantes, procesos de relaciones interpersonales de encuentro y trabajo colaborativo, experiencias de aprendizajes sociales a través de servicios solidarios a la comunidad, entre otros, será importante instrumentar acciones que favorezcan y promuevan el desarrollo de estos procesos mediante diferentes metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos, el análisis de casos, el aprendizaje servicio solidario, la resolución de problemas y el aprendizaje por experiencias. De esta manera se nuclea estrategias consensuadas y se integran los problemas de la realidad circundante para formar ciudadanos que sean capaces de integrar la complejidad y evolucionar con ella.

Justificación de la unidad curricular en el espacio

El objetivo de la Educación Musical es musicalizar al individuo de manera que pueda comunicarse con el lenguaje musical a partir de la flexibilidad de los saberes concientizados y aprendidos, concretando así el proceso de aprendizaje musical (Hemsey de Gainza, 2002). «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).

En este sentido, se propone trabajar las competencias específicas de la unidad curricular Arte con énfasis en Música desde el Modelo de Enseñanza Artístico. Implica el abordaje de la enseñanza musical desde la práctica musical activa en el aula que conduzca a la construcción de conocimientos, partiendo de un 'hacer sensible e inteligente' y no solamente empírico, reflexionando y conceptualizando a partir de este hacer (Simonovich, 2009). Hemsey de Gainza (2002) plantea que en este modelo la práctica musical es el hilo conductor para 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 (Hemsey de Gainza, 2002, p. 25).

Tramo 1 | Niveles 3, 4 y 5 años

Perfil general de tramo

El estudiante juega y disfruta de experiencias de interacción corporal y sensorio-motoras de acuerdo a sus características. Representa y vivencia sentimientos, emociones, situaciones reales o imaginarias mediante la imitación y el arte; los explora y distingue a través de mediaciones que identifica y comunica. Descubre a partir de los sentidos, experimenta, imagina, imita, ensaya y crea con elementos de su entorno de acuerdo a sus intereses y motivaciones.

Construye su esquema corporal. Indaga en la imagen del cuerpo a través del juego, la expresión artística y la experimentación, descubre similitudes y diferencias con sus pares. Desarrolla hábitos de cuidado del cuerpo propio y del otro. Participa de juegos colaborativos variados con mediación. Incorpora hábitos y pautas de convivencia social como respeto de turnos, uso y cuidado de objetos comunes. Comparte espacios con pares de forma activa y colabora en el cuidado y el orden de los espacios que habita. Desarrolla acciones que contribuyen al autocuidado, al cuidado de los seres vivos y del patrimonio que integra su entorno escolar.

Reconoce situaciones conflictivas a través de actividades lúdicas o narrativas, manifiesta variedad de soluciones y participa en la creación de reglas de convivencia de forma mediada. Integra actividades colectivas e incorpora rutinas y hábitos que favorezcan el buen clima entre pares, en ocasiones con mediación del adulto.

Reconoce códigos verbales, no verbales y numéricos y los utiliza en situaciones concretas. Anticipa y realiza inferencias a partir de elementos paratextuales, de otros sistemas de lenguajes e identificación de contexto. Identifica el tema global del texto y opina sobre el contenido a partir de la lectura realizada por el docente.

Elabora y expone afirmaciones sencillas expresando sus intereses y necesidades en entornos cotidianos, así como sus sentimientos y emociones, utilizando para esto diversos lenguajes, formatos y apoyos. Ordena los eventos en secuencias lógicas.

Plantea preguntas basadas en intereses y experiencias personales y cuestiona el porqué de elementos, eventos o procesos de su entorno cotidiano. Muestra curiosidad e interroga sobre aspectos sociales que llaman su atención. Percibe que existen realidades diferentes a la suya en entornos cercanos y las valora con guía del adulto.

Reconoce los desafíos planteados, recurre a conocimientos, experiencias previas y a herramientas del contexto cotidiano para proponer soluciones oportunas. Opina en asuntos de su interés en contexto lúdico, de la vida cotidiana o en el entorno escolar y puede cambiar su opinión ante evidencias o ante puntos de vista, mediado por un adulto. Describe lo que está pensando y ensaya diversas formas de explicar sus acciones. En otras lenguas, sigue consignas sencillas acompañadas de gestualidad para realizar acciones y produce enunciados orales simples en contextos conocidos.

Identifica y selecciona dispositivos tecnológicos, medios y contenidos digitales de su vida cotidiana, los reconoce útiles en su entorno inmediato y los utiliza de acuerdo a sus intereses, con mediación del adulto.

Recoge, compara y socializa datos e información en situaciones o problemas simples. Explora eventos y fenómenos de su entorno, anticipando efectos en aquellos que le son conocidos. Observa y describe fenómenos concretos y alteraciones en estos, recopilando información mediante procesos perceptivos. Propone explicaciones sencillas y provisionales basadas en percepciones. Reconoce, con mediación, la existencia de diferentes fuentes de acceso a información sobre el fenómeno indagado. Explora la diversidad de los seres vivos, condiciones, eventos, hechos y procesos del medio inmediato, con la guía del docente.

Avanza en la construcción de confianza en sí mismo y con sus vínculos. Reconoce referentes pares y adultos. Se posiciona en diferentes roles en juegos y en contextos cotidianos, que le permiten interactuar, expresar y valorar el lugar de otros.

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo

CE1. Competencia sensorial

Se vincula directamente con su entorno sonoro y musical a través de habilidades perceptivas que le permiten (con andamiaje del docente) reconocer, discriminar e identificar aspectos concretos del universo acústico que lo rodea.

Establece sencillas conexiones y respuestas de índole musical y corporal ante estímulos sensoriales de su entorno.

Desarrolla su memoria auditiva y su sentido rítmico en un nivel básico.

Ejes o dominios a desarrollar: Percepción sensorial, Interrelación del mundo interno y externo, Pensamiento musical.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Ciudadanía local, global, digital.

CE2. Competencia interpretativa

Expresa a través de sonidos sencillas melodías, canciones y movimientos corporales, aspectos sensibles vinculados a situaciones concretas, sentimientos y emociones.

Ejes o dominios a desarrollar: Expresión, Comunicación.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Intrapersonal, Comunicación, Relacionamiento con los otros.

CE3. Competencia productivo-creativa

Demuestra curiosidad, juega, ensaya, explora y experimenta con diferentes fuentes sonoras.

Representa situaciones, sentimientos y emociones mediante la imitación, el juego y la improvisación sonora y vocal.

Ejes o dominios a desarrollar: Pensamiento divergente, Manejo de los elementos formales, Criterio estético.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Iniciativa y orientación a la acción.

CE4. Competencia cultural

Reconoce la existencia de entornos sonoros y musicales diferentes al suyo y los valora con el andamiaje del docente.

Muestra curiosidad sobre músicas de diversas culturas. Conoce un repertorio básico de canciones vinculadas al patrimonio musical escolar y de su grupo de pares.

Ejes o dominios a desarrollar: Capital cultural, Interés, autonomía y participación, Ciudadanía cultural.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relaciónamiento con los otros, Pensamiento científico, Ciudadanía local, global y digital.

CE5. Competencia en el manejo de los elementos del lenguaje musical

Interpreta códigos visuales sobre sencillos diseños rítmicos y melódicos, logrando ejecutarlos en forma grupal con andamiaje del docente (musicogramas).

Reconoce y juega con elementos básicos del ritmo y del movimiento melódico.

Ejes o dominios a desarrollar: Manejo de elementos del lenguaje musical, Codificación y decodificación, Mundo sonoro interno y externo.

Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Pensamiento crítico, Pensamiento creativo, Pensamiento computacional, Iniciativa y orientación a la acción.

CE6. Competencia de la práctica musical colectiva

Disfruta del canto, el movimiento y el juego musical colectivo.

Se vincula afectivamente con sus pares a través de la práctica musical, desarrollando habilidades comunicativas interpersonales.

Desarrolla hábitos de escucha y un ámbito de confianza colectiva que habilita y promueve la expresión a través de la voz hablada y cantada.

Ejes o dominios a desarrollar: Comunicación, Diversidad, Construcción cultural compartida.

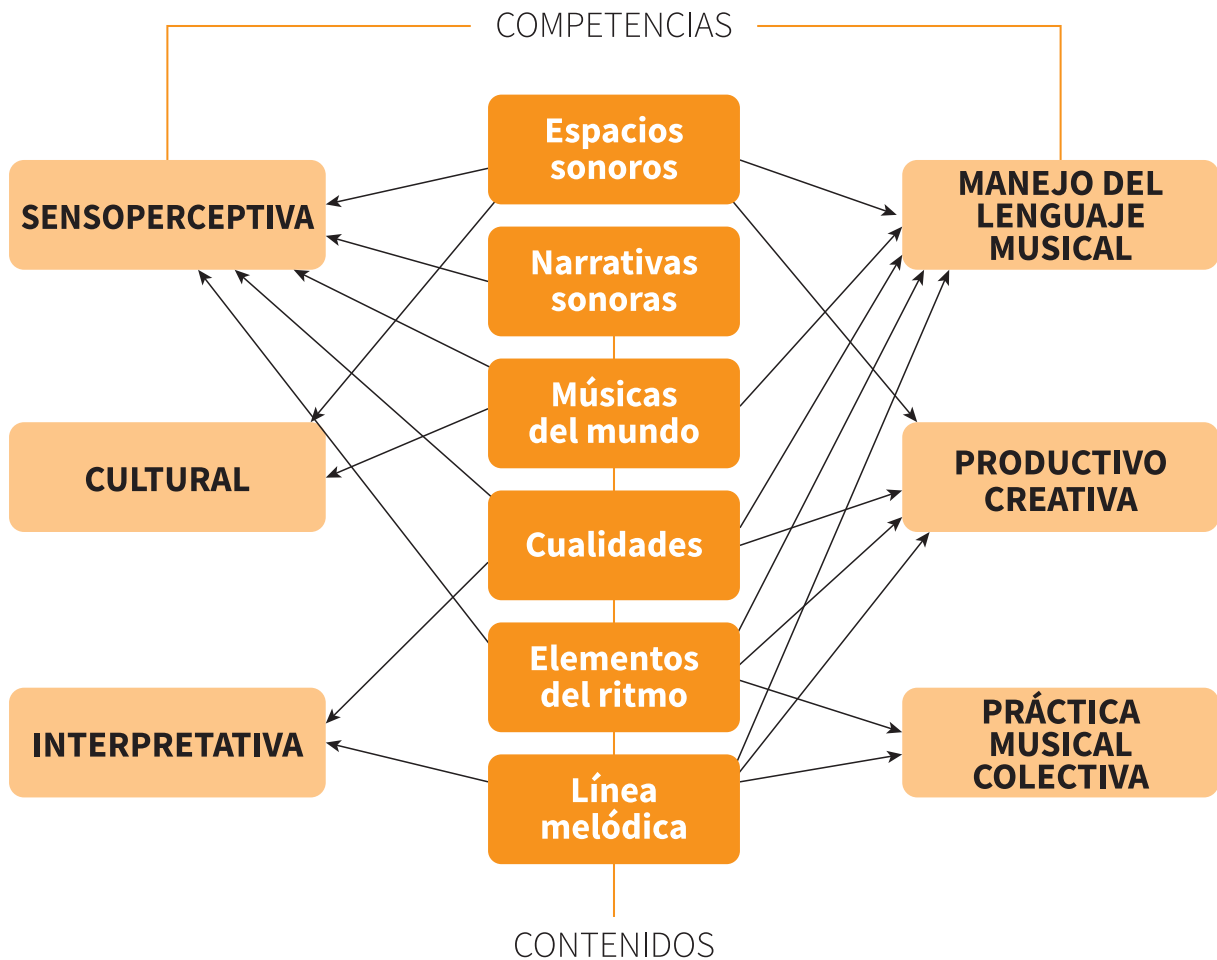
Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Comunicación, Relación con los otros, Ciudadanía local, global y digital.

Contenidos específicos del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Se plantean contenidos por tramo en el entendido de que estos deberían ser abordados en los niveles 3, 4 y 5 años de forma recurrente a través de experiencias diversas y con progresividad en el grado de profundización acorde a cada nivel.

CONTENIDOS	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS RELACIONADAS
1. Los sonidos de la comunidad.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa.
2. Músicas del mundo. Obras musicales vocales e instrumentales de diferentes culturas.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa.
3. La canción y sus diferentes géneros.	Sensoperceptiva, Cultural, Interpretativa, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Práctica musical colectiva.
4. Sonido-silencio. Cualidades del sonido (duración, intensidad, timbre, espacialidad).	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.
5. Elementos del ritmo (pulso, ritmo) Ecos y ostinattos rítmicos. Movimientos corporales. Corporización de ritmos: juegos y rondas. Banda rítmica.	Sensoperceptiva, Manejo de los elementos del lenguaje musical, Productivo-creativa, Práctica musical colectiva.

Desde una concepción holística de la enseñanza del arte, consideramos que todos los contenidos alimentan todas las competencias planteadas. En este caso, sugerimos algunas relaciones posibles, entendiendo que las metodologías, las estrategias didácticas, los intereses y las necesidades de los estudiantes, entre otros aspectos singulares de cada contexto, son los que posibilitarán la real dimensión y alcance de cada experiencia educativa.



Criterios de logro para la evaluación del tramo

- Identifica y reconoce elementos que constituyen su entorno sonoro personal y social.
- Desarrolla sensibilidad ante las variaciones acústicas, identifica fuentes sonoras que aparecen y desaparecen, reconoce a grandes rasgos variaciones tímbricas, de intensidad, duración y espacialidad.
- Demuestra interés ante la audición de propuestas musicales diferentes a las que conforman su entorno cultural habitual.
- Logra internalizar y ejecutar de memoria o con ayuda del docente sencillas melodías y canciones.
- Reconoce y ejecuta el pulso en sencillas canciones.
- Responde en forma de eco a sencillas células rítmicas y puede ejecutar en forma grupal y con apoyo del docente sencillos ostinatos rítmicos.

Orientaciones metodológicas específicas

Las orientaciones didáctico-metodológicas de esta unidad curricular refieren a relacionar práctica-teoría desde un enfoque que las integre a través de un proceso reflexivo que conduzca a la metacognición y la construcción de aprendizaje musical. Desde el modelo de enseñanza artístico, se propone abordar los ejes didácticos de la Educación Musical: Audición, Interpretación, Creación y Reflexión Crítica, apuntando a la toma de conciencia y procesos metacognitivos del estudiante. Asimismo, trabajar las diferentes etapas del Proceso de Musicalización: absorción, comunicación y generalización, que se transitan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje musical (Hemsey de Gainza, 2002).

Se propone plantear en el aula de esta unidad curricular una nueva praxis que promueva la participación e integración, teniendo en cuenta los siguientes principios (Hemsey de Gainza, 2013):

1. Toda experiencia musical debería estar centrada en la práctica (haciendo música) que desarrolle el proceso de musicalización y continúe la construcción del mundo sonoro interno y de la alfabetización musical.
2. Toda praxis musical debería ser participativa, que evidencie la toma de conciencia y el desarrollo de la creatividad: hacer, pensar, sentir desde el ser creativo.
3. Toda praxis musical debería ser integrada por aspectos musicales básicos: lenguaje musical, desarrollo auditivo, improvisación, análisis estructural y armónico de la obra musical.

En esta concepción metodológica es importante tener en cuenta el vínculo que se establece entre la concepción de competencia planteada en el MCN con el paradigma de la enseñanza para la comprensión que implica el pensar y actuar con flexibilidad aplicando los conocimientos en diferentes situaciones a través de diversos desempeños que generan autonomía de pensamiento y acción (Perkins, 1999). Perrenoud (2004), por su parte y en consonancia con esta concepción, plantea a las competencias como la facultad de movilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, información) para solucionar eficazmente una situación.

Se considera esta etapa del desarrollo cognitivo y cultural de los estudiantes como un período fundamental para la conformación estructurante de su mundo sonoro interno, sus referencias primarias y el desarrollo de los rudimentos expresivos y comunicativos del lenguaje musical, a partir de los estímulos sensoriales, los mensajes y discursos musicales con los que entra en contacto y las oportunidades de explorar, jugar, imaginar y expresarse con el material sonoro. Teniendo en cuenta que en esta etapa aún no se ha formado un juicio crítico ni una valoración determinante de los productos culturales con los que se relaciona, se considera de fundamental importancia poner en contacto al estudiante con la mayor cantidad posible de obras instrumentales y vocales que no formen parte de su entorno habitual. Músicas de diversas culturas, estilos y épocas, estimulantes y de alta complejidad, no con el objetivo de que las reproduzca o aprenda a ejecutar, sino de que se vincule con ellas desde lo audioperceptivo, el movimiento, el disfrute y la dimensión estética que amplíe la base de su universo de referencias.

Para el desarrollo de la dimensión productiva se sugiere, en cambio, tener en cuenta la traspasación de la complejidad y las dificultades técnicas de las propuestas musicales a un nivel de desafíos acordes a cada grupo y estudiante en particular, promoviendo el tránsito a través de su zona de desarrollo próximo.

El hecho musical es el factor central y estructurante de la propuesta del aula de música. Es lo que da integralidad y sentido a la experiencia que vamos a compartir.

Algunos de los contenidos planteados, como los espacios y las narrativas sonoras, será necesario trabajarlos de forma diacrónica, con el propósito de diferenciar los aspectos técnicos de las dimensiones narrativas y expresivas que encierra cada uno. Otros contenidos vinculados al lenguaje musical y las cualidades del sonido deberían abordarse en forma transversal e integrada, tanto a los *espacios y narrativas sonoras* como a las *músicas del mundo* y a todo lo que se elabore desde la dimensión productiva musical, evitando trabajar cada contenido en forma aislada. Es necesario aclarar que cuando hablamos de lenguaje musical no hacemos referencia a la lectoescritura (que es un código que traduce el lenguaje), sino a la identificación, integración y dominio de los elementos sintácticos que estructuran el mensaje musical y le dan sentido: movimiento rítmico, pulso, acento, compás, movimiento melódico, frases, etcétera. En este sentido consideramos clave un planteo que aproxime los materiales sonoros desde la audiopercepción y el reconocimiento de los elementos más generales del discurso musical, para progresar paulatinamente sobre los elementos particulares, priorizando siempre la escucha activa y la práctica musical, instrumental y vocal.

La metodología privilegiada para alcanzar los objetivos esperados, desarrollando aprendizajes y experiencias significativas y potentes es el taller, integrando además otras metodologías tradicionales que promueven el aprendizaje activo como las de Orff y Kodaly.

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). Es a la vez que una metodología de enseñanza una metodología de aprendizaje. Ambos procesos se complementan y relacionan.

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.

Se propone entonces, al momento de abordar el proceso de musicalización de los estudiantes y el modelo de enseñanza artístico desde la metodología de taller, priorizar cada uno de sus momentos (De Vincenzi, 2012), tales como:

1. Estímulo introductorio y emisión de consigna.
2. Producción subgrupal. Momento de definir y analizar el problema, generar alternativas, elaborar soluciones, tomar decisiones.

3. Puesta en común, considerando esta como una socialización de saberes, una instancia constructiva donde las producciones sean comunes a todos y no solamente una mera exposición de los resultados de las actividades (Harf, 2016).
4. Reflexión procedimental y conceptual sobre los productos alcanzados, es decir, el momento de la metacognición.

La inclusión de la enseñanza de canciones, ya sea desde el método analítico o desde el método global-responsorial, así como a través de juegos rítmicos, melódicos o corporales, se propone utilizarlas también en vínculo con la metodología de taller explicitada (Tejera, 2018).

Aprendemos música escuchando y haciendo música. En este sentido, las estrategias lúdicas se presentan como un camino privilegiado de comunicación y conexión con la infancia, configurando una forma de promover el interés, desarrollar la imaginación y la fantasía, integrar naturalmente la teoría y la práctica y facilitar la comunicación en el aula. Por otro lado, entendemos el juego como la forma en que los artistas-estudiantes exploran, integran y se apropian del material expresivo (el sonido y el silencio), en forma análoga a como lo hace el artista profesional. Comprendemos entonces el juego en dos dimensiones: 1) como actividad y estrategia lúdica de enseñanza, que guía y ordena la experiencia a partir de consignas, desafíos y reglas a seguir (juegos cantados, el gallo ciego, lotería de sonidos, etcétera); 2) como forma de vincularnos desde la dimensión productiva con el material sonoro, en un principio de forma libre, pasando luego a un encuadre paulatino y progresivo aportado por el docente, con el sentido de organizar y articular la experiencia en función de las metas de aprendizaje y los propósitos de enseñanza (jugar con sonidos, improvisar, crear pequeñas melodías, canciones, frases rítmicas, etcétera).

El aprendizaje de conceptos específicos de la disciplina debería ser el resultado de las necesidades que la experiencia y la práctica sonora y musical demanden y no un objetivo o un propósito de enseñanza en sí mismo. El concepto podrá construirse paulatinamente a lo largo de su trayectoria escolar y más allá de ella, pero la experiencia estética y el desarrollo cognitivo, sensorial, emotivo y de relacionamiento con el otro, que habilita la práctica musical en cada etapa evolutiva, son insustituibles e imposterables.

El objetivo central, entonces, es el desarrollo del pensamiento musical de los estudiantes y de las habilidades asociadas a este, a partir de referencias potentes, diversas y de una práctica estimulante, desafiante y en constante diálogo con sus intereses y necesidades expresivas.



Orientaciones sobre la evaluación de la unidad curricular

Desde nuestro punto de vista la evaluación tiene una naturaleza dual, ya que el docente al evaluar a sus estudiantes obtiene información sobre sus aprendizajes, pero también a partir de los resultados recibe información sobre el proceso de acción didáctica que ha organizado y planificado, del uso de los medios, de las formas de agrupamiento de los estudiantes, de los objetivos establecidos y de las mismas prácticas evaluatorias. (...) Entendemos a la evaluación como un proceso cíclico reflexivo, referido a todas las dimensiones de la enseñanza, apoyado en evidencias de diversos tipos. Este proceso tiene como característica la de ser continuo. (Fiore y Leymoníé, 2014, p. 161)

Según Alsina (2003), la evaluación en Educación Musical es una herramienta que los docentes utilizan para valorar su propia labor de enseñanza, a partir de los datos obtenidos por la misma evolución de los estudiantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En ese sentido, se deben evaluar los aprendizajes y competencias musicales adquiridos durante los procesos de enseñanza: el grado de adquisición y desarrollo de destrezas, habilidades, conocimientos musicales, actitudes asociadas a estos aspectos durante un período de tiempo.

En coherencia metodológica con el modelo de enseñanza artístico, las actividades de evaluación implican escuchar, analizar, interpretar, crear, conceptualizar. Es importante tener en cuenta los diferentes momentos y propósitos de la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) a poner en juego durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se sugiere también que en el momento de comunicar resultados y registrar los procesos evaluativos se utilicen matrices de valoración o rúbricas, así como listas de cotejo o fichas de evaluación.

Bibliografía sugerida para este tramo

- Aguilar, M. C. (2009). *Aprender a escuchar: análisis auditivo de la música*. Autoedición.
- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Ecuación Inicial y Primaria (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria 2008*.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes. Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural. Instituto Municipal de Educación por el Arte, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. Grupo Magro.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Frega, A. (1997). *Metodología comparada de la Educación Musical*. [Tesis de Doctorado en Música]. Centro de Investigación Educativa Musical del Collegium Musicum de Buenos Aires. <http://www.analuciafrega.com.ar/index.php/publicaciones/descargas/161-metodologia-comparada-de-la-educacion-musical>
- Giráldez A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Novedades educativas.
- Hemsy de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsy de Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Serie Documentos de trabajo. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires.
- Hemsy de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Otero, L. y Velázquez, M. I. (2014). *Canciones bajo la lupa*. Barry.
- Pérez, S. y Tejera, A. (2022). La planificación en el aula de Educación Musical: mojón imprescindible en la formación inicial docente. Separata Aportes a la Educación Artística. *Revista Didáctica Educación Media*, 4(12).
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Schafer, M. (1985). *El rinoceronte en el aula*. Ricordi.

- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar. Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial*. [Tesis de Maestría], Universidad Claeh. <http://claeu.edu.uy/educacion/index.php/comunidad-academica/tesis>
- Tejera, A. (2021). Modelos de planificación de clase en el aula de Educación Musical. *Revista Temas de Profesionalización Docente* (6). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/issue/view/90
- Tejera, A. y González, H. (2022). El taller en educación musical. Una metodología que nos interpela. ¿Cómo aplicarla y no perderse en el intento? Separata Aportes a la Educación Artística. *Revista Didáctica Educación Media*, 4(14).
- Zaragoza, J. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria. Competencias docentes y aprendizaje*. Graó.

Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (1997). *El área de Educación Musical: propuestas para aplicar en el aula*. Graó.
- Ander-Egg, E. (1999). *El Taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata.
- De Vincenzi, A. (2012). *La concepción metodológica de la educación por el arte*. Secretaría de Cultura, Educación y Promoción de las Artes. Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural. Instituto Municipal de Educación por el Arte, Buenos Aires.
- Eisner, E.W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza.
- Harf, R. (2016). *Educación con coraje*. Novedades educativas.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Lumen.
- Hemsey de Gainza, V. (2013). *El rescate de la Pedagogía Musical*. Lumen.
- Ordine, N., y Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske (comp.). *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Romero Galván, E. y Labús, C. (2020). Tendiendo puentes entre las neurociencias y la literatura. *La didáctica de la literatura en el debate actual: aportes y desafíos*, 1(1). <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/DLAyD>
- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar. Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina.
- Tejera, A. (2018). *La planificación en el aula de Educación Musical. Modelos e implementación en la práctica docente de estudiantes de Didáctica III de Profesorado Semipresencial* [Tesis de Maestría]. Universidad Claeh. <http://clae.edu.uy/educacion/index.php/comunidad-academica/tesis>

El uso de un lenguaje que no discrimine ni marque diferencias entre hombres y mujeres es de importancia para el equipo coordinador del diseño de este material. En tal sentido, y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar en español el recurso o/a para marcar la referencia a ambos sexos, se ha optado por emplear el masculino genérico, especificando que todas las menciones en este texto representan siempre a hombres y mujeres (Resolución n.º 3628/021, Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353 del 8 de diciembre de 2021).