



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Programa de Educación Básica Integrada

Música

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

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. Afirma 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 lenguaje visual junto a la cultura de la imagen está inmerso en toda nuestra vida, nos circunda y constituye un medio de comunicación importante, ya que expresa con imágenes nuestro sentir y nuestra mirada frente al mundo.

El lenguaje de la imagen es mucho más fuerte que el de las palabras, y sensibilizar al niño en este sistema representativo hace que desarrolle su inteligencia, su subjetividad, su imaginación, su creatividad, y pueda comunicarse con los demás

El lenguaje visual construye el pensamiento y desarrolla la inteligencia cualitativa que expresa Elliot Eisner (1995) en el libro *Educar la visión artística*.

Esta concepción proviene de Dewey (2008), quien decía que la inteligencia es la forma por la cual actuamos frente a una situación problema. Elliot Eisner lo retoma para expresar que el niño también se enfrenta a un conflicto cuando está, por ejemplo, frente a una hoja en blanco y aún no sabe por dónde empezar. Va a tener que tomar decisiones en cuanto a las formas, las líneas, los colores, el material elegido para expresar su idea y su intención. También se enfrenta al obstáculo de darle unidad y cohesión a la obra, la composición de las partes y el todo, para que su producto sea significativo.

Por eso, desde lo visual, todo está dirigido a la creación de cualidades, son decisiones inteligentes que desarrollan un modo de inteligencia llamada *cualitativa*.

Donis A. Dondis. a su vez, expresa en su libro *La sintaxis de la imagen* la importancia de la composición como aspecto fundamental de un problema visual, y por lo tanto es el resultado de las decisiones inteligentes del artista.

Por esto consideramos que este lenguaje no debe simplificarse a la aplicación de técnicas plásticas, sino a la construcción del pensamiento y al desarrollo del conocimiento.

Apunta a educar una mirada inteligente, analítica y reflexiva, a tomar decisiones en el momento de la creación y resolución de un problema estético, a valorar las obras de arte de nuestros antecesores como bienes culturales y poder interpretarlas desde la hermenéutica.

Nos posicionamos y valoramos en relación con el lenguaje visual como un sistema representativo que desarrolla las funciones cognitivas superiores del niño, ya que a través de él nos comunicamos, somos capaces de representar a través de códigos visuales nuestras ideas e intenciones, se construyen significados y podemos comprender a los demás.

Las artes visuales han logrado alcanzar su reconocimiento como ámbito de cultura en el cual se destaca la importancia del autor como creador de la obra —que transmite su sentir, su mirada del mundo— y del espectador, que no permanece pasivo y absorto frente a la observación de un producto estético, sino que reflexiona, analiza sus características, sus códigos y también reacciona e interviene enriqueciendo la obra del autor.

El arte visual desarrolla la capacidad de ver, diferente al simple mirar, descubre cualidades y relaciones, desarrollando la sensibilidad estética.

Este programa fue pensado para que el docente pueda abordarlo en forma recursiva y secuenciada en relación con los contenidos. Se considera importante abordarlo desde dos aspectos: los lenguajes del espacio y los lenguajes del plano, ya que son dos aspectos que requieren de miradas específicas. El docente es libre de realizar la secuenciación necesaria desde los contenidos y puede recurrir a contenidos de grados anteriores, si lo requiere, para luego continuar avanzando.

La exploración en cuanto a materiales diversos es muy importante para el aprendizaje de los estudiantes, porque es un aspecto de crucial importancia en la decisión, a la hora de utilizarlos en un artefacto artístico.

Consideramos necesario que los contenidos se aborden en forma contextualizada, no como la aplicación de técnicas y temas sin sentido, sino con posibilidades de exploración, percepción de diferentes experiencias, y que sea un elemento que el estudiante utilice para plasmar su idea en la obra.

Estamos de acuerdo con la mirada de Elliot Eisner en referencia a los diferentes dominios: productivo, crítico y cultural.

Es importante que el docente estimule en el niño el trabajo perceptivo, desarrollando los sentidos, explorando el medio que lo rodea, para que pueda producir y crear metáforas de la realidad.

También se debe motivar a la reflexión y el análisis crítico de sus obras y las ajenas, así como valorar las obras de arte como bienes culturales, determinando verdaderas experiencias estéticas.

Las artes visuales apuntan a la construcción del conocimiento, a las diferentes formas de resolver una consigna, al trabajo en taller, teniendo presente la importancia del aprendizaje que le aporta el docente, los descubrimientos propios y el de sus compañeros en una acción colaborativa.

El trayecto del programa apunta desde el espacio a la escultura y desde el arte contemporáneo a la instalación e intervención.

En los lenguajes del plano se aborda el dibujo, la pintura, el collage, técnicas de impresión y la fotografía con el abordaje de los diferentes planos y encuadres.

Desde el lenguaje audiovisual, Gabriela Augustowsky nos dice que en la actualidad los niños pasan de ser espectadores a ser creadores de obras audiovisuales, integrando imagen y sonido. Estas propuestas constituyen la posibilidad de que los niños desarrollen toda su creatividad e imaginación, integrando lo lúdico, el trabajo en equipo, la posibilidad de hacer pequeños cortos y proyectos con una temática contemporánea donde también se aborda la innovación tecnológica.

También surgen las historias, los títeres modelados y pintados por los niños, el juego de luces, las actuaciones, el sonido, la música, las voces de los niños, todo integrado para disfrutar de las creaciones infantiles.

Se considera importante abordar la transversalidad con los macroconceptos (imagen, palabra, sonido, cuerpo), así como el trabajo interdisciplinario que el docente pueda realizar con otras disciplinas artísticas.

El programa también hace mención a los elementos plásticos que son fundamentales para el trabajo desde los lenguajes visuales como son la línea, el punto, el color, la materia, pensados en forma contextualizada, donde el niño va a tener que realizar diferentes exploraciones.

También se aborda la cultura visual considerando a los artistas, sus imágenes significativas, sus diferentes miradas en la historia del arte y cómo han influido y nos afectan.

Este programa tiene especial interés en que el niño aprenda a interpretar críticamente y analice obras propias y de otros, comprendiendo los códigos y elementos plásticos, por eso existe un apartado de contenidos con relación a la apreciación, lectura e interpretación de imágenes, siguiendo la línea de las artes visuales.

Tramo 3 | Grados 3.º y 4.º

Perfil general de tramo

Al finalizar este tramo cada estudiante explora características de la vida, la relación individuo-ambiente y las relaciones básicas de los ecosistemas, reconociendo problemas socioambientales locales y explorando sus causas. Identifica características culturales locales y regionales y distingue lo común de lo diverso. Con guía del maestro indaga sobre la incidencia de las acciones y actitudes cotidianas, así como también de las actividades productivas, en el equilibrio ambiental. Valora el ambiente, los elementos del patrimonio cultural y natural, a la vez que desarrolla hábitos y participa en actividades colaborativas de conservación, recuperación y mejora del ambiente.

Mediante el diálogo llega a acuerdos y, con la mediación de personas adultas, internaliza, comprende y participa en la reflexión y creación de reglas de convivencia, aportando su opinión y escuchando la opinión del otro. Identifica derechos y obligaciones que lo implican, así como responsabilidades en los ámbitos lúdico y escolar. En vínculo con distintas identidades y el entorno experimenta el reconocer y expresar su identidad como un aspecto en construcción. Comienza el proceso de autorregulación; reconoce las emociones, sentimientos, intereses y motivaciones, las propias y las de otros. Comparte el sentido del cuidado mutuo, que contribuye al desarrollo integral de todos y reconoce situaciones de discriminación de las diferencias. Las inquietudes internas comienzan a resolverse en diálogo consigo mismo y con los otros; con orientación y acompañamiento planifica y toma decisiones. En situaciones concretas identifica distintos puntos de vista y construye alternativas, distinguiendo emociones de argumentos. En lo referente a la búsqueda de acuerdos frente a conflictos participa de dinámicas donde se contraponen y resuelven situaciones con mediación de personas adultas. Además, reconoce el potencial de su corporalidad para intervenir con su accionar en el entorno y se encuentra en proceso de internalización de límites, de protección y de respeto hacia los demás y hacia el contexto.

En situaciones diversas, expresa ideas, se plantea desafíos, busca estrategias y analiza posibilidades para abordarlas. Esto le permite construir y proponer prototipos de solución para problemas sencillos, así como también seleccionar conocimientos previos y recursos de manera situada y en función de la acción que planifica. Frente a las situaciones que lo desafían reconoce diversos estímulos, se centra en los relevantes e identifica las consecuencias de sus respuestas a la vez que comienza a reflexionar sobre los aspectos que ellas se pueden modificar o potenciar. En las actividades de aula reconoce los elementos que le generan mayor facilidad o dificultad y se inicia en la reflexión sobre los aspectos para cambiar o fortalecer. A partir de temas propuestos o de su interés, formula preguntas diversas focalizadas en distintos aspectos de una situación y construye significados e interpretaciones, más allá de los obvios, relativos a objetos o situaciones concretas. Al poner sus ideas a prueba, ensaya respuestas y experimenta con una gama de opciones. En la generación de ideas nuevas explora y propone respuestas a distintas situaciones, utilizando formas creativas, lógicas o heurísticas. A su vez, plasma y ex-

presa en obras sus emociones, sentimientos e ideas, explorando las posibilidades que brindan diferentes materiales. Se sensibiliza frente a sus propias creaciones, las de sus pares y las producciones culturales de ámbitos locales o regionales.

Al enfrentar situaciones definidas describe las estrategias empleadas y las relaciona con experiencias previas en su discurso. Toma decisiones adecuadas a sus intereses comunicativos y sus características, desarrollando estrategias de comunicación de acuerdo con el contexto. Se comunica y desarrolla diferentes lenguajes y sus interrelaciones tomando en cuenta otras opiniones y las propias. Esto lo hace de acuerdo con sus motivaciones, respetando al otro, atendiendo derechos y deberes mutuos, ampliando los procesos de recepción y expresión de ideas, creencias y sentimientos. Con la guía del adulto, planifica y revisa sus producciones.

En otra lengua relata rutinas relacionadas con la vida cotidiana, produce textos sencillos de temas conocidos, con apoyo visual, aplicando diversos soportes y textos alternativos. Con relación a lenguajes computacionales, utiliza la programación para expresar ideas simples.

En la elaboración de la estructura argumentativa emplea razones básicas para defender y justificar su punto de vista. Al expresar sus argumentos lo hace adecuadamente en el contexto cotidiano y sobre temas conocidos, produciendo textos argumentativos sencillos de forma escrita y en el discurso oral. De esta forma participa en el diálogo, acepta otras opiniones y evalúa razonamientos sencillos en su discurso y en el de otros.

A partir de fenómenos simples de su entorno escolar, familiar y comunitario, que aborda como problemas, vincula conocimientos científicos a evidencias concretas con incipiente autonomía. En estas situaciones reconoce y cuestiona explicaciones científicas y técnicas con base en sus ideas previas. Además, descubre regularidades y alteraciones, cuantifica medidas, clasifica, ordena y compara datos vinculados al fenómeno problematizado. Elabora y comunica preguntas y supuestos, sintetiza e infiere información y generaliza empíricamente. En relación con la investigación, reconoce variables, recopila datos y elabora conclusiones sencillas. Expresa, de forma autónoma, caminos alternativos para el estudio de los fenómenos según sus intereses o consignas planteadas. En el proceso de alcanzar soluciones, utiliza diferentes estrategias y persevera.

Ante problemas simples que se pueden abordar mediante algoritmos, los descompone y resuelve con una variedad acotada de instrucciones que sigue paso a paso en situaciones lúdicas o cotidianas. Identifica y combina comandos básicos de programación, comprendiendo y explicando los comportamientos de sus propios programas. Explora sobre el funcionamiento de dispositivos tecnológicos; respecto al procesamiento de datos almacena, organiza y recupera información con diferentes herramientas.

En cuanto al entorno digital, identifica características de la tecnología. Reconoce que el comportamiento de las computadoras es el resultado de la ejecución de programas, y que por tanto dependen de las instrucciones que dan los humanos. Distingue la dualidad de roles: usuarios y programadores. En la dimensión crítica del uso de la tecnología, con la mediación de una persona adulta, analiza la veracidad, el contexto o fiabilidad de la información disponible en medios digitales. En su participación en redes sociales y otros espacios de intercambio digital, con intervención de personas adultas, comienza a comprender las implicancias de su participación.

Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN

CE1. Competencia sensorio-perceptiva.

Reconoce, discrimina, identifica (de forma autónoma) y valora (con andamiaje del docente), elementos sonoros y musicales del universo acústico que lo rodea. Comienza a desarrollar su audición interna en un nivel básico con andamiaje del docente. Desarrolla progresivamente la memoria auditiva y el sentido rítmico.

El desarrollo de esta competencia le permitirá ampliar su capacidad sensorial, afianzar elementos identitarios, reconocer-se como parte de un entorno sonoro y sentar la matriz de su pensamiento musical a partir de estímulos y respuestas motrices, cognitivas y emocionales.

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 y digital, Metacognitiva.

CE2. Competencia interpretativa.

Expresa y comunica a través del lenguaje sonoro y musical aspectos sensibles vinculados a la construcción de su subjetividad: sentimientos, emociones, vivencias, pensamientos, intereses y motivaciones.

Interpreta de forma autónoma sencillas obras vocales o instrumentales con las que empieza a lograr (con andamiaje del docente) un sentido de identificación a partir de sus elementos formales (melodías, ritmos, timbres, climas, letras de las canciones, etc.). Desarrolla en la interpretación, un dominio básico de afinación, motricidad, sentido rítmico y melódico.

El desarrollo de esta competencia le permitirá ampliar sus posibilidades expresivas y comunicativas.

Ejes o dominios a desarrollar: expresión, comunicación.

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

CE3. Competencia productivo-creativa

Produce y crea (con andamiaje del docente) sencillas frases rítmicas, melódicas, canciones, paisajes y relatos sonoros, a partir de la exploración y el juego con diferentes fuentes y la combinación de distintas variables en el uso de los elementos formales de la música y las cualidades del sonido. Comienza a apreciar y valorar sensiblemente sus propias producciones musicales y las de sus pares aplicando los elementos del lenguaje musical ya integrados.

El desarrollo de esta competencia habilita el surgimiento del pensamiento creativo, ampliando a través de la imaginación y la exploración los límites de lo posible.

Ejes o dominios a desarrollar: creatividad, 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, Metacognitiva.

CE4. Competencia cultural

Reconoce e identifica de forma autónoma manifestaciones musicales de diversas culturas y épocas mostrando curiosidad e interés por ellas. Comienza a elaborar un juicio y un gusto musical propio a partir de elementos identitarios de su entorno (grupo de amigos, familia, etc.). Identifica auditivamente y relaciona (con andamiaje del docente) elementos básicos que puede asociar por similitud o diferenciación entre manifestaciones musicales cercanas y lejanas a su entorno cultural, de distintas épocas y procedencias. Amplía su repertorio de canciones y melodías incorporando materiales que enriquecen su acervo cultural y expanden el marco de referencia de su universo musical.

El desarrollo de esta competencia habilita la conformación de las bases de una ciudadanía cultural rica y diversa, impulsa procesos identitarios desde lo cognitivo y sensorial, amplía y diversifica el capital cultural del individuo y su comunidad, desarrollando valores de convivencia y comprensión de la diversidad.

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 otros, Pensamiento científico y ciudadanía local, global y digital, Metacognitiva.

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

Empieza a relacionar y aplicar sencillos elementos conceptuales que refieren al lenguaje musical. Interpreta distintos códigos analógicos (visuales, lingüísticos, gestuales) y crea códigos propios para representar distintos elementos formales del sonido y la música. Comienza a codificar y decodificar (con andamiaje del docente) sencillos fragmentos rítmicos de la lectoescritura tradicional. Emplea y relaciona (con andamiaje del docente) los elementos del ritmo y de la melodía con las audiciones que realiza y las producciones individuales y colectivas.

El desarrollo de esta competencia habilita la construcción de los rudimentos del pensamiento y el lenguaje musical, la comprensión y el dominio de sus elementos técnicos y la vinculación con otros lenguajes artísticos a partir de sus aspectos formales.

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 e Iniciativa y orientación a la acción, Metacognitiva.

CE6. Competencia de la práctica musical colectiva

Disfruta del canto, la práctica instrumental, el movimiento, el juego musical y la creación colectiva. Desarrolla sentido de pertenencia comunitaria a partir de la práctica musical colectiva, habilitando la escucha activa, el respeto, la confianza y el desarrollo de la subjetividad a partir del encuentro con el otro.

El desarrollo de esta competencia promueve la convivencia, la tolerancia y el disfrute colectivo de la práctica musical.

Ejes o dominios a desarrollar: comunicación, diversidad, construcción cultural compartida.

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

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

Los vínculos que se detallan en la siguiente tabla entre las competencias, los contenidos y los criterios de logro responden a una jerarquización sin ser excluyentes.

Contenidos específicos de 3. ^{er} y 4. ^{to} grado	Competencias específicas relacionadas
<p>Percepción y creación en el espacio sonoro</p> <p>Fuentes sonoras diversas. Exploración y creación a partir de las diversas cualidades del sonido. Intencionalidad y expresividad del silencio.</p>	<p>Sensoperceptiva. Productivo-creativa. Práctica musical colectiva. Manejo de los elementos del lenguaje musical.</p>
<p>Músicas de américa</p> <p>Vertientes indoamericanas, africanas y europeas en las músicas vocales e instrumentales del continente.</p>	<p>Cultural. Sensoperceptiva. Interpretativa. Manejo de los elementos del lenguaje musical.</p>
<p>Los instrumentos musicales</p> <p>Sus cualidades sonoras.</p> <p>Cuerpos vibrantes y resonadores en instrumentos acústicos.</p> <p>Función de los instrumentos en una obra musical: rítmica, melódica, armónica o combinada.</p> <p>Origen, contexto cultural y evolución de los instrumentos.</p> <p>Conjuntos instrumentales.</p>	<p>Sensoperceptiva. Cultural. Productivo-creativa. Interpretativa.</p>
<p>Elementos del ritmo</p> <p>La frase rítmica.</p> <p>Compases binarios y ternarios.</p> <p>Lectoescritura de figuras musicales: blanca, negra, corchea, semicorchea.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>
<p>Movimiento melódico</p> <p>La frase melódica.</p> <p>Función tónica: sensaciones de tensión y reposo en las melodías tonales.</p>	<p>Manejo de los elementos del lenguaje musical. Sensoperceptiva. Interpretativa. Productivo-creativa. Práctica colectiva.</p>

Criterios de logro para la evaluación del tramo y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular

Criterios de logro	Competencias específicas
Reconoce, identifica y discrimina auditivamente de forma autónoma o con andamiaje del docente elementos sonoros simples que se le presentan en una pieza musical: instrumentos, voces, objetos sonoros, función que cumplen, pulso, ritmo, compases simples, línea melódica, sonido fundamental o tónica.	Este criterio se vincula a las competencias sensorceptiva y del manejo de los elementos del lenguaje musical.
Memoriza y reproduce sencillos esquemas rítmicos y melódicos de forma individual, que evidencian un desarrollo primario de la audición interna y la memoria auditiva.	Este criterio se vincula a las competencias sensorceptiva e interpretativa.
Crea y aplica sencillos acompañamientos rítmicos a canciones de distintos estilos y géneros de forma individual y grupal.	Este criterio se vincula con las competencias creativa, interpretativa, cultural y de la práctica musical colectiva.
Codifica y decodifica sencillas células o frases rítmicas a través de la lectoescritura tradicional.	Este criterio se vincula con las competencias del manejo de los elementos del lenguaje musical.
Entona a través del canto de forma afinada, sencillas líneas melódicas.	Este criterio se vincula con la competencia interpretativa.
Reconoce en la música que escucha, y los relaciona con ella (con andamiaje del docente), diversos componentes formales y socioculturales de las vertientes indoamericanas, africanas y europeas en América.	Este criterio se relaciona con las competencias de manejo de los elementos del lenguaje musical y la competencia cultural.

Orientaciones metodológicas

Este apartado incluye orientaciones metodológicas y otros aspectos didácticos. Este programa se implementa con base en metodologías activas en el entendido de que favorece el desarrollo de las competencias. De todas formas el docente, teniendo en cuenta los procesos cognitivos y los contenidos involucrados, seleccionará aquellas metodologías activas que mejor se ajusten a la intervención pedagógica.

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 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, continúe la construcción del mundo sonoro interno y 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 a establecer 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), en consonancia con esta concepción, plantea a las competencias como la facultad de movilizar recursos cognitivos (saberes, capacidades, información) para solucionar eficazmente una situación.

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 de forma transversal e integrada, tanto a los *espacios y narrativas sonoras* como a las *músicas del mundo* y a todo lo que se elabora desde la dimensión productiva musical, evitando trabajar cada contenido de forma aislada.

Es necesario aclarar que cuando hablamos de «lenguaje musical» no hacemos referencia a la lecto escritura (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, etc. En este sentido, consideramos clave un planteo que aproxime los materiales sonoros desde la audio percepción 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 (Orff, 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: a) Es un aprender haciendo; b) Es una metodología participativa donde la relación docente/estudiante queda establecida en torno a la realización de una tarea común; c) Es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la pedagogía de la respuesta, propia de la educación tradicional; d). 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, considerada 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 comunica-

ción 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), de 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, etc.); 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, etc.).

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 impostergables.

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



Orientaciones para la evaluación

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 Leymonié, 2014, p. 161)

Según Alsina (1997), 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 al 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

- 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.
- ANEP-CEIP. (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. Municipalidad de Avellaneda, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Fiore, E. y Leymonié, J. (2012). *Didáctica Práctica 2. Enseñar a comprender*. 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/images/Libros%20digitales/Metodologia%20comparada%20de%20la%20educacion%20musical.pdf>
- Giráldez A. (2010). *Música. Complementos de formación disciplinar*. Graó.
- Harf, R. (2016). *Educación con coraje*. Noveduc.
- 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.
- 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.
- Simonovich, A. (comp.). (2009). *Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. Fladem-Ar (Foro Latinoamericano de Educación Musical, Argentina).
- 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 Stone Wiske, M. (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.
- 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.
- Tejera, A. (2021). Modelos de planificación de clase en el aula de Educación Musical. *Revista Temas de Profesionalización Docente*, 2(6). http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temas/issue/view/90
- Tejera, A. & 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, Barcelona.
- 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*. Secretaria de cultura, educación y promoción de las artes. Dirección de enseñanza artística y extensión cultural. Instituto municipal de educación por el arte. Municipalidad de Avellaneda, Buenos Aires.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Eisner, E.W. (1995). *Educar la visión artística*. Paidós.
- Fiore, E. y Leymoní, J. (2014). *Didáctica Práctica para la enseñanza Media y Superior*. Grupo Magro.
- Giraldez, A. (2007). *Competencia cultural y artística*. Alianza.
- 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.
- Harf, R. (2016). *Educar con coraje*. Noveduc.
- Ordine, N. y Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Vol. 36. Acantilado.
- 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>
- 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.

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