

TESIS

MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

“La enseñanza de la música en la Educación Inicial: un estudio sobre creatividad en las prácticas docentes”.

TESISTA: PROF. LÍA ROSA ZILLI

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ANA LUCÍA FREGA

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS

Santa Fe, julio de 2017

Dedicatoria:

Especialmente a mi familia.

A mis padres, Víctor y Elsa, quienes acompañaron cada paso de mi formación musical y me educaron en el esfuerzo, la perseverancia y el estudio.

A mi esposo, Fernando, quien supo sostener cada momento de esta tesis desde su amor, su paciencia y su apoyo incondicional.

...y a mis dos hijos, María Cielo y Juan Marco, por quienes he llegado hasta este lugar.

Agradecimientos:

Especialmente a Ana Lucía Frega, por sus enseñanzas, confianza, compromiso y generosidad en el tiempo dedicado a la lectura, sugerencias, y aportes.

A los profesores y directivos que brindaron datos necesarios e importantes, abriendo las puertas de sus instituciones; y que gentilmente cedieron su tiempo personal para posibilitar este estudio.

A los colegas y alumnos del Jardín Santa Lucía, quienes motivaron la presente tesis.

A mis colegas del Nivel Inicial, de quienes aprendí el sentido de la creatividad puesta en práctica para educar.

A mis amigos de la vida, por escuchar y acompañar.

A los profesores de la UNL que hicieron posible, mediante sus aportes, que esta investigación se lleve a cabo.

*A mis queridos profesores del Instituto Superior de Música:
Mariano Cabral Migno y Beatriz Sánchez
por “enseñarme más allá de sus clases”.
Grandes Maestros...*

INTRODUCCIÓN.....	10
<u>1. CAPITULO 1:</u>	
1.1 Tema.....	13
1.2 Planteo del problema y justificación de la investigación.....	16
1.3 Objetivos.....	17
1.4 Antecedentes de la Investigación.....	18
1.4.1 Antecedentes históricos de la enseñanza musical en el Nivel Inicial.....	18
1.4.1 Educación Artística y creatividad en los primeros años de enseñanza general.....	20
1.4.2 Creatividad: algunos conceptos.....	22
1.4.2.1 Teorías y aproximaciones sobre la creatividad.....	25
1.4.2.2 Estudios acerca de la Creatividad en el campo de la Educación Musical Argentina.....	29
1.5 Estado del Arte.....	33
1.5.1 Creatividad en la Educación General.....	33
1.5.1.1 Sobre la creatividad en las prácticas de Educación Musical.....	33
1.5.1.2 Construcción didáctica de la enseñanza musical creativa, en la Educación Inicial.....	36
1.5.2 Criterios de fluidez, flexibilidad y originalidad.....	39
1.5.3 Aportes de la Educación Experiencial.....	40
1.5.3.1 La educación experiencial desde la “construcción didáctico - musical” en la Educación Inicial.....	44
1.5.4 Dimensiones para estudiar las Secuencias Didácticas Flexibles.....	47
<u>2. CAPITULO II: Metodología de la Investigación.</u>	
2.1 Introducción.....	50
2.2 Enfoque metodológico.....	51
2.3 Diseño metodológico.....	52
2.3.1 Referentes empíricos.....	53
2.3.1.1 Sujetos de la investigación:.....	53
2.3.1.2 Corpus documentales.....	55

2.3.2 Estrategias metodológicas	55
2.3.2.1 Etapas de la investigación.....	60
2.3.3 Análisis y procesamiento de la Información.....	62
2.4 Validación.....	64

3. CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA DATA.

3.1 La creatividad del docente en la Educación Musical del nivel Inicial desde lo declarado. Resultados.....	67
3.1.1 Acerca del procesamiento de las entrevistas.....	67
3.1.1.1 <i>Entrevista Estructurada 1º parte</i>	68
Variables acerca de cada docente de la muestra:	
3.1.1.1.1 Formación académica (título, Año de egreso, antigüedad en la doc.).....	68
3.1.1.1.2 Características del cargo en la Institución de Educación Inicial.....	69
3.1.1.1.3 Antecedentes laborales (Nivel de escolaridad que enseña, otros ant.).....	71
3.1.1.1.4 Planificación del docente (Doc. Curric., Planif., Fichas evaluativas).....	73
3.1.1.1.5 En relación al diseño de clases y su proceso de planificación.....	75
3.1.1.2 <i>Entrevistas semi-estructuradas-2º parte</i>	83
3.1.1.2.1 Caracterización docente 1.....	83
3.1.1.2.2 Caracterización docente 2.....	87
3.1.1.2.3 Caracterización docente 3.....	90
3.1.1.3 <i>Entrevista estructurada 3º parte</i>	94
3.1.1.3.1 Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido.....	95
3.1.1.3.2 Consignas y propuestas docentes en relación a sus clases.....	102
3.1.1.3.2 Aspectos que considera al realizar las evaluaciones.....	111
3.1.2 Desde lo prescripto en la planificación del docente.....	119
3.1.2.1 Acerca de los documentos curriculares consultados.....	120
3.1.2.2 Acerca del aspecto lúdico en el diseño de las actividades.....	121
3.1.2.3 Acerca de la evaluación en las planificaciones.....	122
3.1.2.4 Acerca de la organización de las planificaciones.....	126
3.1.2.5 Acerca de algunos aspectos que se omiten.....	128
3.2 La creatividad del docente en la educación Musical del nivel inicial, desde las prácticas docentes. Resultados.....	130

3.2.1 Presentación de las clases observadas.....	130
3.2.1.1 Acerca del docente 1.....	132
3.2.1.2 Acerca del docente 2.....	139
3.2.1.3 Acerca del docente 3.....	145
3.2.2 Especificaciones de las clases observadas.....	149
3.2.3 Reconstrucción conceptual de las clases observadas.....	152

4. CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES

4.1 Introducción.	160
4.2 Desde lo declarado por el docente (Planificaciones y entrevistas). Concordancias y contradicciones.....	162
4.2.1 Comparación desde lo declarado entre muestras.....	164
4.3 Desde lo observado en las prácticas docentes.....	165
4.3.1 Comparación desde lo observado entre muestras.....	167
4.4 Algunas reflexiones finales.....	170
4.4.1 El <u>juego</u> como estrategia articuladora de las prácticas creativo - educativas en la educación inicial.....	170
4.4.2 Estrategias creativas de enseñanza desde el <u>error</u> del alumno.....	177
4.4.3 Importancia de la <u>indagación</u> como estrategia favorable para la educación en creatividad.....	181
4.4.4 La <u>Planificación</u> . Aportes de la Didáctica General en la construcción de la clase de música, para una práctica docente creativa.....	186
4.4.5 La <u>Evaluación</u> como instancia de enseñanza creativa. El SCAMPER como valiosa herramienta para evaluar la actividad creativa en las prácticas docentes.....	190
4.5 Propuesta de secuencia cíclica de prácticas creativas en Educadores Musicales.....	195
4.5.1 A modo de cierre.....	198
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200

6. ANEXOS	209
6.1 Planificaciones de los docentes (disponible en dvd. adjunto).....	210
6.1.1. Fichas evaluativas de los docentes.....	211
6.1.1.1 Ficha evaluativa docente 1.....	211
6.1.1.2 Ficha evaluativa docente 2.....	212
6.1.1.3 Ficha evaluativa docente 3.....	213
6.2 Entrevistas estructuradas y semi-estructuradas.....	215
6.2.1 Entrevista para prueba piloto.....	215
6.2.2 Rediseño de la entrevista.....	216
6.2.2.1 PARTE I.....	216
6.2.2.2 PARTE II.....	219
6.2.2.2.1 A) Resultados de la transcripción Docente 1.....	220
6.2.2.2.1 B) Resultados de la transcripción Docente 2.....	223
6.2.2.2.1 C) Resultados de la transcripción Docente 3.....	229
6.2.2.3 PARTE III.....	234
6.2.2.3.1 Escala del Fluir de la creatividad como modelo.....	237
6.3 Observaciones de clases	238
6.3.1 Registro exhaustivo denso de las tres primeras clases del docente 1 (no filmadas).....	238
6.4 Videos (selección de fragmentos).....	243

ÍNDICE DE TABLAS.

Tabla 1. Entrevistas a los docentes.....	57
Tabla 2. Observaciones de las prácticas docentes.....	59
Tabla 3. Acerca de la formación académica de los docentes.....	68
Tabla 4. Acerca del cargo desempeñado en la Institución de Educación inicial.....	70
Tabla 5. Acerca de los antecedentes laborales.....	73
Tabla 6. Acerca de la planificación del docente.....	74
Tabla 7. Acerca del diseño de clases y su proceso de planificación.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS.

Figura 1. Ciclo de los modos de aprendizaje experiencial de Kolb (1984).....	41
Figura 2. Cuadrante de las secuencias de estilo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984)..	45
Figura 3.a Docente 1. Acerca de los ejes del conocimiento musical sobre los que planifica...	76
Figura 3.b Docente 2. Acerca de los ejes del conocimiento musical sobre los que planifica...	77
Figura 3.c Docente 3. Acerca de los ejes del conocimiento musical sobre los que planifica.....	77
Figura 4. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical - 1 a.....	95
Figura 5. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 b.....	96
Figura 6. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 c.....	96
Figura 7. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 d.....	97
Figura 8. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 e.....	98
Figura 9. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 f.....	99
Figura 10. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 g.....	100
Figura 11. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 h.....	101
Figura 12. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 i.....	101
Figura 13. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical 1 j.....	102
Figura 14. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2a.....	102
Figura 15. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2b.....	103
Figura 16. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2c.....	104
Figura 17. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2d.....	105
Figura 18. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2e.....	106
Figura 19. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2f.....	107
Figura 20. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2g.....	108
Figura 21. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2h.....	109

Figura 22. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2i.....	109
Figura 23. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2j.....	110
Figura 24. Consignas y propuestas de los docentes en relación a sus clases 2k.....	111
Figura 25. Aspectos considerados en la evaluación 3a.....	112
Figura 26. Aspectos considerados en la evaluación 3b.....	112
Figura 27. Aspectos considerados en la evaluación 3c.....	113
Figura 28. Aspectos considerados en la evaluación 3d.....	114
Figura 29. Aspectos considerados en la evaluación 3e.....	114
Figura 30. Aspectos considerados en la evaluación 3f.....	115
Figura 31. Aspectos considerados en la evaluación 3g.....	116
Figura 32. Aspectos considerados en la evaluación 3h.....	116
Figura 33. Aspectos considerados en la evaluación 3i.....	117
Figura 34. Aspectos considerados en la evaluación 3j.....	117
Figura 35. Aspectos considerados en la evaluación 3k.....	118
Figura 36. Aspectos de la creatividad en las prácticas docentes de enseñanza musical.....	154
Figura 37 - Trílogo estético (Bondioli, 1995).....	172
Figura 38- Trílogo musical.....	172
Figura 39- El juego y los tres elementos de la música (Swanwick, 1991).....	173
Figura 40- Representación triádica de la colaboración creativa (Giglio, 2013).....	174
Figura 41- Propuesta de la dimensión lúdico - musical- creativa en la enseñanza.....	174

INTRODUCCIÓN.

La presente Tesis de la Maestría en Didácticas Específicas tiene como propósito comunicar el proceso de investigación y los principales resultados a los que se arribó en relación a las prácticas de enseñanza creativas observables, identificables y evaluables de tres docentes de música en la Educación Inicial de la ciudad de Santa Fe. Dicha investigación centró su estudio en la observación, estudio y análisis de las prácticas de enseñanza musical en las clases de música de salas de cinco años del Nivel Inicial, pertenecientes a tres instituciones educativas (dos de ellas de gestión privada del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, y la restante al Jardín de Infantes de la Universidad Nacional del Litoral de dicha ciudad).

La selección de cada docente se realizó considerando los criterios de: pertenencia institucional a jardines que poseen autonomía en relación al nivel Primario, la titularidad en el cargo de los maestros en dichos establecimientos, la formación de grado de nivel universitario, y que dichos docentes sean egresados del Profesorado de Música.

Javier Pérez Cuellar en el Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo de la UNESCO (París, 1996) postuló la necesidad de entender que:

“En el mundo que conocemos, todas las relaciones que dábamos por sentadas, están experimentando una reformulación y reconstrucción profunda. Se necesita imaginación, capacidad de innovación, visión y creatividad. Esto supone abrir la mente y el corazón, y tener la voluntad de buscar definiciones nuevas, de reconciliar antiguos antagonismos y de ayudar a trazar nuevos mapas mentales.” (p.11).

Es decir, la creatividad (no sólo de los individuos sino de las sociedades y las culturas) es considerada un “factor estratégico en las sociedades contemporáneas” (Camilloni, 2017), en el que inciden una multiplicidad de componentes, factores, y condiciones que configuran los aspectos que deben tomarse en consideración cuando se trata de impulsar las fuerzas creadoras de individuos y sociedades.

Varios autores (Dewey, 1934; Hadamar, 1952; Sterneberg, 1996) sostuvieron que la creatividad es un potencial que todas las personas poseen, y centrados desde el presente estudio se investiga y problematiza cómo alimentar y desarrollar dicho potencial.

Una serie de características definen la creatividad con independencia del campo desde donde se la aborde, y posibilitan el desarrollo pleno de factores intrínsecos a personas y grupos dentro de los cuáles se analizó la intervención educativa. Se determinó de este modo, que la creatividad en las personas no es un factor innato, siempre y cuando se reconozcan algunas características innatas que pueden activarse o no.

Fue intención de la presente tesis identificar qué prácticas pedagógico - musicales remitidas a un modelo educativo particular, logran desde la creatividad del maestro aprendizajes musicales creativos. Se estudió entonces, cómo la estimulación sonora - musical en la educación Inicial posibilita miradas diversas desde las acciones docentes. Con la finalidad de conocer y relevar estas prácticas de enseñanza musical que proponen el desarrollo de la creatividad del docente como estímulo para el aprendizaje musical, me propuse cinco objetivos específicos para el trabajo de investigación. El primero, fue indagar de forma general prácticas de la enseñanza musical en la Educación Inicial. El segundo, se dirigió a observar e identificar decisiones que toman los docentes de Educación Musical en la Educación Inicial al interior de sus propuestas didáctico pedagógicas. El tercero estuvo orientado a reconocer y describir prácticas musicales creativas que favorecen en la Educación Inicial los diversos modos de conocimiento del lenguaje sonoro. Desde allí, el cuarto objetivo propuso indagar metodologías y desarrollos curriculares implementados en la clase de música; y finalmente el quinto se planteó con el fin de identificar prácticas cuya estructura didáctica favorezca la construcción de conocimiento musical– experiencial–creativo.

La presente investigación se llevó a cabo durante en el ciclo lectivo 2016 y el diseño metodológico de estudio de caso consideró las siguientes etapas de investigación cualitativa: elaboración de las entrevistas, análisis de los documentos curriculares y guía de observaciones, prueba piloto de la entrevista y rediseño de la herramienta, selección de los docentes – instituciones, y realización de las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas, grabaciones sobre las muestras completas y elaboración de los primeros informes de avance, observación de clases en forma continua (no simultánea) de los tres docentes y filmación de clases, realización de las conclusiones finales triangulando toda la data obtenida con los aportes teóricos acerca de la estimulación de la creatividad en la enseñanza musical del Nivel Inicial.

CAPÍTULO 1

1.1 TEMA.

Desde la vigente Ley de Educación Nacional N° 26206 (CFE, 2006 - en adelante LEN) y desde la construcción federal de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (saberes que como sociedad se consideran claves, relevantes y significativos- en adelante NAP de la Educación Inicial), se enuncian diferentes situaciones de enseñanza que posibilitan promover variados modos de conocimiento musical en las salas de 5 años, perteneciente al primer nivel de la educación obligatoria. Se incluye así la percepción y búsqueda de posibilidades expresivas, la producción y exploración del lenguaje musical, y el reconocimiento de manifestaciones artísticas del contexto cultural (CFE - NAP, 2011, p. 20).

Con la intención explícita de recuperar saberes previos que entrelacen “modos personales de ser, hacer, pensar y sentir” (NAP 2011, p. 14) se expresa la importancia de pensar, diseñar, y ofrecer condiciones y ayuda pedagógica adecuada para brindar por medio de la actividad creadora experiencias de aprendizaje significativo, producto de la interacción del mundo interno y externo de cada persona.

Como contenido de la LEN se explicita “desarrollar la capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje” (2006, 4 art 20-inc c). Se circunscribe entonces, el estudio de prácticas creativas de la enseñanza en Educación Musical desde la reflexión acerca del planeamiento particular en el cuál se desarrolla la misma, donde los obstáculos más frecuentemente observados se presentan como el desfasaje entre objetivos manifiestos (aquellos que se concretan) y objetivos deseados. Se consultó para constatar lo enunciado como problema aquello que informan algunas instituciones de Educación Inicial en una investigación de estadística oficial del año 2004, correspondiente al Programa de Investigación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, acerca del Impacto de los diseños curriculares Jurisdiccionales en las prácticas educativas. Se detectó desde dicha investigación que un 41,7% de la muestra en la Región IV (donde se centrará el presente estudio) encontró dificultades a la hora de implementar este diseño y la principal causa identificada por los docentes fue en relación a la selección de contenidos por su extensión y elevado nivel, y especialmente los contenidos referidos a la *expresión creativa* dentro de la Educación Inicial (2004, p. 109).

Se infiere entonces desde nuestra hipótesis inicial, que una manera de superar aquel desfase manifiesto entre la conceptualización y reflexión sobre un objeto disciplinar y su correspondiente experticia en el hacer creativo musical sería desde los aportes de la “Educación Experiencial” (construidos en dicha investigación y aplicados al objeto de estudio desde la definición y centralidad relacional en torno a las experiencias estéticas de Dewey, 1934; los aportes del ciclo de Aprendizaje Experiencial - Reflexivo de Kolb, 1984; los estudios y marco teórico en relación al enfoque experiencial y su inclusión dentro currículum de Camilloni, 2013). Ya Dewey en sus contribuciones acerca del tema (1934) afirmaba que cada modo de experiencia¹ presenta fases de interacción con el mundo en el que vive cada individuo, que son a la vez medios instrumentales y fines en sí mismos, y que al retroalimentarse añade nuevos significados al fin que la experiencia inmediata persigue. Se circunscribe el modo de experiencia que Dewey denomina estética como “esa íntima fusión de lo que es instrumento y fin en sí mismo, de un modo tal que no llegamos a ser conscientes de que haya separación alguna entre ellos” (Hook, 1995, p. 138).

Es decir, se analizan y reconocen los aportes de la Educación Experiencial entendida como estrategia de enseñanza con enfoque holístico dentro de cada currículo en particular que permiten concebir el aprendizaje como resultado de una experiencia particular, relacionando el aprendizaje académico con la vida real, logrando en el proceso reflexivo la construcción de significado de dichas vivencias. Se propone desde este enfoque una serie de actividades en las que a partir de esa conexión con la práctica musical se le solicita a los alumnos que pongan en juego habilidades y conocimientos que poseen (o que son facilitados por el docente) a prueba en una situación auténtica, y que luego por medio de la reflexión sobre la acción (acompañada y mediada por el docente) se evalúen sus resultados para abordar nuevos problemas posteriores.

¹ Definiendo la experiencia como “el flujo emocional guiado por un propósito, que va de algo a algo, puesto que una parte conduce a otra y puesto que cada parte continua en aquello que venía sucediendo, cada una de ellas gana distinción por sí misma. El todo que está en marcha se diversifica en fases sucesivas que hacen resaltar sus variados colores, (...) son fases de una cualidad en desarrollo, que se distinguen emocional y prácticamente” (Dewey, 1934, pp. 42-44); nosotros inferimos: fases que se desarrollan en el “sentir” y en el “hacer” musical. Camilloni profundiza acerca de su significado y expresa al respecto: “Es para el sujeto una experiencia, algo que le ha ocurrido en su interacción con una situación si es que ha dejado una huella en él” (2013, p. 15).

Por otro lado, la construcción de sentido que se habilita, surge como producto de estrategias de enseñanza diseñadas con enfoque articulador que se efectivizan a partir del diseño de “secuencias didácticas flexibles”² (Giglio, 2013). A partir de las mismas, las actividades son previamente ideadas con determinados objetivos pedagógicos y medios que deben aplicarse durante un tiempo para lograrlos, de manera de poder formularlas, adaptarlas, reformularlas y/o cambiarlas, y modificarlas según las diversas circunstancias y su concretización (pp.77 – 86). El mismo autor, aporta en otros estudios previos (1999 - 2000) una serie de elementos habilitantes de la creatividad musical en el aula que parten del desarrollo pedagógico – musical del docente como “facilitador” del proceso de simbolización y aprendizaje del alumno.

Ya que son las habilidades de razonamiento crítico y creativo aquellas que posibilitan aprender desde la experiencia, centrarse en la estimulación musical de la creatividad habilita miradas diversas. Entre ellas, el campo de la creatividad del docente, quien dispone de diversas secuencias posibles de enseñanza (analizando, indagando, observando y describiendo estrategias y situaciones que impulsen a crear nuevas respuestas, combinando nuevas ideas, saliéndose de las rutinas, cuestionando supuestos, tolerando ambigüedades, brindando andamiajes, entre otros) constituye una valiosa perspectiva de estudio.

Entonces, si se reconoce y analiza que existen diversos modelos de aprendizaje en relación a estudios del cómo se aprende; desde esta tesis se persigue el propósito de aportar desde la investigación un modelo pedagógico que exponga estrategias de enseñanza creativas como puente para promover aquellos aprendizajes deseados.

² Se definen como “un ordenamiento temporal más general de actividades en el que el docente se preocupa por llevar a cabo ciertas acciones educativas para resolver permanentemente situaciones y problemas concretos de enseñanza y aprendizaje” (Giglio, 2013, p.77); identificando el contenido curricular a enseñar (objeto de saber) y transformándolo en válido para enseñar (transposición didáctica). Las denomina como flexibles, ya que el docente las “adapta a las circunstancias sin dudar en modificar, si es necesario, lo que ha previsto” (idem, p.83).

1.2 Planteo del problema y justificación.

“El trabajo real de un artista consiste en construir una experiencia coherente con la percepción, mientras se mueve cambiando constantemente en su desarrollo” (Dewey, 1934, p. 59)

Se cuestiona desde el presente estudio aquellas condiciones que afectan el pensamiento creativo investigando que aspectos de las prácticas docentes en la enseñanza musical favorecen los procesos de elaboración y transformación de la información, para posibilitar al alumno la utilización del saber en otras conexiones y adaptaciones ingeniosas de nuevos usos. Guilford (1971) analiza situaciones que motivan o bloquean a los individuos para emprender una producción creativa, y propone responder a dichos interrogantes desde el foco de estudio en torno a la enseñanza. El autor postula la necesidad de revisar y evaluar los actos de la educación, y en ellos la creatividad de los docentes, entendiendo así: “la clave de la educación en su sentido más amplio, y la solución de los problemas más graves de la humanidad” (p. 22). En la misma línea de estudio Torrance profundiza el estudio en el entorno escolar general (1970 – 1976), analizando e infiriendo características de la capacidad creativa. Por lo expresado anteriormente nos interrogamos: ¿qué estrategias didácticas observables, identificables y evaluables permiten la experiencia creativa con el hacer musical favoreciendo los diferentes modos de conocimiento musical (apreciación, producción y creación-contextualización) en la Educación Inicial?. Y en relación a ésta primera: ¿cómo aparecen reflejados en el planeamiento de cada docente y de qué manera se efectivizan concretamente en la práctica áulica?.

Es decir, nos proponemos comparar lo que dicen los docentes que hacen cuando realizan la planificación de sus propuestas de clase, y lo que sucede en las prácticas concretas de enseñanza (Edelstein y Coria, 1995).

Se podrá arribar desde nuestra hipótesis inicial, que considerar los aportes de la Psicología de la creatividad y de la Educación Experiencial en las prácticas docentes desde el diseño flexible de secuencias didácticas, posibilitará mediar en las mismas el “operar” y el “hacer” musical, favoreciendo diferentes y complementarios modos de conocimiento.

1.3 Objetivos:

Objetivo General:

- Analizar prácticas de enseñanza musical que proponen el desarrollo de la creatividad del docente, como estímulo para el aprendizaje musical.

Objetivos Específicos:

- Indagar de forma general prácticas de la enseñanza musical en la Educación Inicial.
- Observar e identificar decisiones que toman los docentes de Educación Musical en la Educación Inicial, al interior de sus propuestas didáctico-pedagógicas.
- Reconocer y analizar prácticas musicales creativas en la Educación Inicial que favorezcan los diversos modos de conocimiento del lenguaje sonoro.
- Indagar acerca de metodologías y desarrollo curriculares implementados en las clases de música de la Educación Inicial.
- Identificar prácticas cuya estructura y secuencia didáctica favorezca la construcción de conocimiento musical- experiencial- creativo.

En síntesis, son foco de estudio de la presente tesis las prácticas creativas de los docentes de educación musical que posibilitan superar la fractura entre “lo esperable” y “lo operable”; como punto de encuentro, entre “el decir” y “el hacer” musical. Promoviendo desde las mismas una vía de acceso alternativo hacia la actividad creadora, de manera que “constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad” (NAP, 2011, p. 12).

1.4 Antecedentes.

1.4.1 Algunos antecedentes históricos en relación a la enseñanza musical en el Nivel Inicial. Abordaje desde los documentos curriculares.

En Argentina a partir de la Ley 1420 (1884) la enseñanza de la Música se constituyó como asignatura obligatoria y en la misma se estableció la creación de Jardines de Infantes con carácter optativo abarcando las salas de 3, 4 y 5 años, donde la enseñanza musical quedó a cargo de los docentes especializados en el área de manera paulatina y progresiva.

Situados en Santa Fe en 1989 e incluida en su Constitución - Sección VII- se estableció desde el estado Provincial un sistema de Educación Pre – escolar para guiar adecuadamente a los niños en sus primeros años. En ese momento se sancionó la Ley Nº10.411 del Nivel Inicial, reglamentada por Decreto Nº 4340/90, que estructuró el Nivel definiendo sus objetivos como educativos, sus instituciones, sus roles y funciones docentes, y todos los aspectos organizativos y funcionales de sus servicios. Desde allí, y de manera paulatina comenzaron a independizarse Jardines de Infantes que hasta el momento estaban formando parte de las Escuelas Primarias de la provincia (tanto de gestión privada como oficial), y a crearse nuevas instituciones de este nivel junto a los cargos docentes que incluyeron al Maestro de Educación Musical dentro de su planta escolar.

Enmarcada dentro de la Ley Federal de Educación (Nº 24.195 del año 1993), se estableció la obligatoriedad en la sala de 5 años aplicada en todas las provincias desde 1995. En la Provincia de Santa Fe (y reunidos durante 1996 – 1997) la comisión de Diseño Curricular Provincial estudió, estableció pautas y estrategias, y se elaboró el Diseño Jurisdiccional (desprendido directamente de los Contenidos Básicos Comunes 1996 – Ministerio de Cultura y Educación de la Nación de la Rep. Argentina). Se presentaron cinco capítulos disciplinares constituyendo uno de ellos “Expresión corporal, Plástica y Música”, enunciados posteriormente en el diseño jurisdiccional como: Área de Educación Artística. Se estableció el diseño como lineamiento básico a partir del cual se construyeron los Proyectos Curriculares Institucionales. Desde dicho documento provincial se enunciaron diversos objetivos entre los cuáles se incluyó la intencionalidad que los niños “se expresen creativamente a través de distintos lenguajes, disfrutando de las manifestaciones artísticas, enriqueciendo su imaginación

y fantasía, y posibilitando las reflexiones sobre el trabajo propio y el de los otros.” (Diseño Jurisdiccional de Santa Fe, 1997, p. 28).

En el año 2004, y como preocupación del Consejo Federal de Educación de la Nación, ante “la desigualdad y la fragmentación de nuestro sistema educativo en su conjunto y la necesidad de ejecutar políticas que avancen en la reconstrucción de una plataforma común” se elaboraron por medio de la Resolución 214/04 los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Dichos contenidos promueven en la actualidad (vigente al momento del presente estudio) la centralidad de la enseñanza a favor de “aprendizajes en el sentido de construcción de ciudadanía”, con el firme propósito de posibilitar el acceso de todas las personas a dichos aprendizajes. Desde este documento se analiza la presencia del área Música dentro de los lenguajes artísticos declarando que “comprometidos de distintas maneras con el proceso de alfabetización inicial - no circunscripto sólo al área de Lengua, sino al conjunto de saberes- se implica el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal, entre otros” (2006 - 2011, p. 8). Se hace explícito desde los mismos la inclusión de enseñanza musical estableciendo la construcción de conocimiento desde campos disciplinares artísticos en interrelación, y que posibilitan mayor comprensión y organización de la realidad; favoreciendo así el desarrollo de:

“las posibilidades expresivas de la voz, del cuerpo, del juego dramático y de las producciones plástico-visuales. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños. La exploración, observación, interpretación de producciones artísticas de distintos lenguajes. El reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas del contexto cultural” (NAP, 2006 - 2011, p. 18).

Se emitieron subsiguientemente los Cuadernos para el Aula de Nivel Inicial Vol. I y II (2006 – 2007) con la finalidad de exponer propuestas para la enseñanza a partir de los NAP; y desde donde la enseñanza musical se inscribe en prácticas de trabajo cooperativo por parte de los docentes, posibles de reflejarse luego en las acciones de enseñanza concreta. En estas propuestas curriculares se articula explícitamente y potencia la interrelación entre juego, arte y aprendizaje, favoreciendo el despliegue del pensamiento, la imaginación y la expresión.

En paralelo, y desde la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006), se inscribe el artículo 18 que enuncia “la Educación Inicial constituye una unidad pedagógica y comprende a los/las niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorio el último año” (LEN, 2006). Así mismo, se declara en dicha Ley que el estado debe universalizar los servicios educativos para los alumnos de cuatro (4) años y garantizar desde los 45 días los objetivos de formación integral; asegurando “el desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica y la literatura” (2006, art 20 - inc e). También se establece por medio del art. 25 que “las actividades pedagógicas realizadas en el nivel de Educación Inicial estarán a cargo de personal docente titulado, conforme lo establezca la normativa vigente en cada jurisdicción” (2006).

En la actualidad y desde finales de 2014, el gobierno nacional decretó la Ley N° 27045 (en modificación de los art. 16 – 18 y 19 de la Ley N° 26206) donde se establece la obligatoriedad de los/las alumnos/as de 4 años y la universalización de los/las alumnos/as de tres años; constituyendo la Educación Musical parte del currículum obligatorio en dichas secciones. Estas últimas modificaciones educativas se han ido aplicando paulatinamente en la provincia de Santa Fe durante los años 2016 - 2017 (a la actualidad un 82% de la cobertura total y deseable, desde datos aportados por el Min. Educ y Cult. Sta. Fe, 2016). Queda por concretar y en vías de acción (al momento de redacción de la presente tesis) el Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Inicial y la Ley de Educación Provincial (derivado de la LEN y los NAP), que servirán de referentes regionales para su consulta y contextualización en la enseñanza musical.

1.4.1 Educación Artística y creatividad en los primeros años de enseñanza general.

El siglo XXI encuentra a la Educación Artística en el centro de un entramado de ideas que la conducen al cuestionamiento, revisión y reconsideración de sus enfoques curriculares y metodológicos.

Producto de un mundo globalizado y enmarcada dentro de la legislación vigente como parte constitutiva de la educación de una sociedad, la Educación Artística es sometida

a constantes redefiniciones que la configuran dentro de un campo no estático, sino cultural, social e históricamente situado³ (Bourdieu, 1988).

En estos contextos tan complejos cobra relevancia la idea de una educación integral que atienda diversas habilidades en los alumnos, y que posibilite el desarrollo de los niños desde edades tempranas atendiendo sus formas de aprehender y conocer el mundo. En dichas maneras de ser parte del mundo que los rodea, tanto docentes como familias, están atravesados por las circunstancias de la cultura contemporánea desde donde la educación (particularmente en el presente estudio en los primeros años de contactos con el arte musical), requiere de “docentes sensibles ante el mundo del arte, críticos -sobre todo auto-críticos-, y selectivos en relación a todo aquello que se vincule con el ambiente y las prácticas de aula” (Ivaldi, 2014, p.p. 21-23).

Entonces es la creatividad, considerada dentro del ámbito de la educación artística, la que permite a las personas (como parte de una comunidad y sociedad) adaptarse a lo nuevo que acontece y transformar su realidad mediante la imaginación y la iniciativa creadora como parte del desarrollo social y cultural de los pueblos. Contra-restando los estereotipos presentes en el entorno de los lenguajes artísticos, se atiende así a la preocupación actual de falta de flexibilidad y de creatividad ante propósitos determinados.

De lo dicho hasta aquí, y desde el análisis de la complejidad en las que se inscriben las situaciones educativas es necesario estudiar, pensar, construir conocimiento e indagar realidades pedagógicas en torno a la creatividad (término que ha caído en desuso, como ya lo enunciaron en 1980 Frega –Vaughan, refiriéndose a que “el término está comenzando a usarse menos, pero no ocurre lo mismo con el concepto”). Esto posibilitará preguntarnos ¿cómo orientar la estimulación musical de la creatividad en el nivel inicial, de manera didáctica y sistemática?. Y posteriormente realizar aportes que posibiliten disponer de criterios pedagógicos válidos para planificar y evaluar prácticas de enseñanza creativa de manera crítica y reflexiva, a modo de “mirarnos y ser mirados”.

³ El aspecto social e histórico entran en juego en todos los agentes que intervienen, ya que se materializan tanto en las instituciones (campos) como en los cuerpos (habitus), y esto le impide estar fuera del mismo.

1.4.2 Creatividad: Algunos conceptos.

A partir del año 1950 Guilford estudia y expone los factores que caracterizan la producción creativa (considerándola una categoría de la psicología que necesita atenderse y construirse permanentemente reflexionando acerca de su importancia); constituyendo un verdadero punto de inflexión en dicha línea de estudios e incluyendo los componentes de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración (aplicada a diferentes contextos como las empresas, la política, la escuela, etc.; y desde nuestro estudio circunscribiéndola a la educación). En sucesivos trabajos (1959, 1967, 1968, 1971, 1975) el autor interroga acerca de las facultades creativas del hombre (tema de interés repentino en la psicología americana de aquel momento) que le permiten irse adecuando a los cambios culturales, sociales, económicos, y artísticos que constantemente se van sucediendo. Desde su publicación *La Estructura del Intelecto* (1967) considera la creatividad como una actividad intelectual que forma parte de lo que denomina “pensamiento divergente” y que define como aquel tipo de pensamiento que ante un problema específico puede formular varias respuestas alternativas, en oposición a lo que sería el “pensamiento convergente” que ocurriría cuando sólo es posible una solución determinada.

Csikszentmihalyi desde las contribuciones acerca del proceso creativo y puntualmente en su obra *“Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención”* (1998) avanza demostrando que los actos de naturaleza creativa son una conciliación entre el pensamiento convergente y divergente, y expone un enfoque que parece destinado a cambiar las ideas que se tienen sobre el tema dentro del campo de la educación. Entendiendo así la creatividad en términos de un sistema en el que “persona, conocimiento y sociedad se influyen mutuamente, abriendo el camino para su consideración como una meta social y legítima de las instituciones educativas” (Rinaudo, 2002).

Las dificultad de poder exponer una única respuesta acerca de la creatividad se presenta como obstáculo debido a que constituye un término en permanente construcción y reconstrucción⁴ que involucra por un lado: las condiciones socio – históricas que

⁴ Desde varios autores se enuncian definiciones en torno a la creatividad, que incluyen la característica social e histórica como determinante de dicho concepto. Rogers (1989) definiéndola como “la aparición de un producto relacional nuevo que resultaría del individuo, por un lado, y de los aportes de otros

determinan su desarrollo en la conducta de las personas y se asocia con una *conducta humana compleja* (Ruíz Gutiérrez, 2010); y por otro lado, se configura a partir del campo disciplinar desde el cual se circunscribe su estudio. De todas maneras, podemos sostener que existe un acuerdo sostenido a lo largo del tiempo en referencia a considerarla un proceso.

Por lo tanto, comenzaremos analizando los aportes e investigaciones que configuran su desarrollo y que posibilitan concebir la noción de creatividad entendida holísticamente como un proceso interdependiente que supone el involucramiento de condiciones de una persona a través de articulados sucesos, etapas, niveles o hechos, que se despliegan y concretan para desarrollar la conducta creativa.

En relación al proceso creativo y la determinación de sus etapas, Dewey en 1910 expuso cinco niveles del proceso creativo: el encuentro con una dificultad, tomando conciencia de que existe; la localización y precisión de la misma; el planteamiento de una posible solución o posibles soluciones; el desarrollo lógico de las consecuencias derivadas; y por último las observaciones y procedimientos experimentales que nos llevan a la aceptación o rechazo de la solución hipotética (p.72). Wallas (1926) estableció cuatro etapas sucesivas en el proceso de invención que enunció como: preparación, incubación, iluminación y verificación. Csikszentmihalyi (1998) estudió cinco etapas que se superponen y reiteran varias veces antes de que el proceso creativo se realice completo, fases que no son excluyentes entre sí, y que describen como trabajan las personas creativas: a) la aparición de los problemas; b) los problemas recibidos y descubiertos ante los que se busca una solución al mismo; c) el tiempo misterioso, en el que surgen respuestas valiosas a dicho problema (intuición); d) comprobación de la intuición para ver si verdaderamente tienen sentido esas respuestas; y que finalmente conduce a la etapa de, e) elaboración que requiere mantener la mente abierta y flexible, atendiendo las metas propuestas al inicio

individuos y de las circunstancias que rodean su vida, por otro lado”; Stein (1956) “aquel proceso que produce una obra nueva que es aceptada como defendible o útil o satisfactoria por un grupo en un determinado momento temporal”; Curtis, Demos y Torrance (1976) “proceso que cristaliza en una obra nueva que resulta aceptada en virtud de su utilidad o satisfacción para un determinado grupo en un momento determinado del tiempo”; Gardner (2001) “Las personas son creativas cuando pueden resolver problemas, crear productos o plantear cuestiones en un ámbito de una manera que al principio es novedosa pero que luego es aceptada en uno o más contextos culturales. De manera similar una obra es creativa si primero destaca por su novedad pero al final acaba siendo aceptada en un ámbito” (en Ruiz Gutiérrez, 2010, pp. 30-33).

manteniendo un conocimiento directo del campo en contacto, y recibiendo aportes que permiten correcciones, redefiniciones y formas convincentes de presentar las propias ideas (pp.108 – 132). También se analiza en el detalle del proceso de creatividad diversos niveles de energía, suponiendo distintos estadios que consideran “adquisición, combinación, desarrollo y de expansión o sinergia” (Frega, 2007; 2015). En torno a su definición se incluyen conceptualizaciones referidas específicamente a la educación, como la de Torrance (1976), desde donde se expresa la necesidad de comunicar los resultados a partir del proceso estudiado:

“Creatividad es el proceso de ser sensible a los problemas, a las deficiencias, a las lagunas del conocimiento, a los elementos pasados por alto, a las faltas de armonía, etc.; de reunir una información válida; de definir las dificultades e identificar el elemento no válido; de buscar soluciones; de hacer suposiciones o formular hipótesis sobre las deficiencias; de examinar y comprobar dichas hipótesis y modificarlas si es preciso, perfeccionándolas y finalmente comunicar los resultados” (en Ruiz Gutiérrez, 2010, p.32).

Por otra parte, existen algunos acuerdos sobre diversas definiciones relevantes sobre creatividad. López Pérez (1999) en su publicación del “Prontuario de la creatividad” recopiló bibliográficamente una serie de estudios e investigaciones en el que conviven reflexiones e investigaciones provenientes de diversos campos disciplinares, con la intención de generar una mirada crítica que posibilite arribar a un juicio propio. Expresa colaboraciones amplias que se han producido acerca de las características de la misma, confluyendo en generalizaciones como:

“Todos los seres humanos son creativos en algún grado; la creatividad es una capacidad alterable, que puede ser desarrollada; la creatividad es importante en todos los ámbitos de actividad humana; el proceso creativo puede ser considerado, descrito y explicado científicamente; la creatividad se manifiesta normalmente ligada a un campo específico; en su sentido esencial toda creatividad tiene elementos equivalentes.” (1999, p. 20)

Entre tantas definiciones, López Pérez reúne algunas características en común no excluyentes ni únicas que consideran:

“La creatividad como una actitud o una capacidad, que ubica el concepto en la categoría de persona (...) haciendo mención a la formación de combinaciones, relaciones o reestructuraciones, se incorpora la categoría de proceso (...) donde la creatividad debe manifestarse en algún resultado, ya sea material, concreto o intangible, con las características de lo original y relevante, lo que refiere a la categoría de producto.” (1999, p. 18)

En relación al estudio de la creatividad del docente, el autor antes citado, afirma que “la creatividad como una cualidad de los grupos incorpora una inclinación más interaccional cercana a la categoría de *ambiente propicio*” (1999). En coincidencia, y refiriéndose al carácter situado y contextualizado de la creatividad, Csikszentmihalyi expresa que “la creatividad no se produce dentro de la cabeza de las personas, sino en la interacción entre los pensamientos de una persona y un contexto sociocultural. Es un fenómeno sistémico, más que individual” (1998, p. 41).

De acuerdo a estos conceptos y lo expresado hasta aquí acerca de los niveles de desarrollo de la creatividad en entornos educativos, se entiende como relevante desde el presente estudio analizar las prácticas docentes y las experiencias de enseñanza de la música, analizando dentro de ellas cuáles determinan los diversos tipos de construcciones de conocimiento, relevando así situaciones de estimulación y disposición de estrategias didácticas como ejes vertebradores de la relación entre educación y creatividad.

Por lo tanto, estudiar y describir situaciones de creatividad del docente que deben informarse y comunicarse supone una evaluación de la misma desde el carácter multidimensional en el que influyen factores contextuales y sociales, y desde el cuál una serie de dimensiones complejas la definen y reconfiguran permanentemente.

1.4.2.1 Teorías y aproximaciones sobre la creatividad.

El estudio de la creatividad ha trascendido el enfoque único para entenderse como un uso particular de la mente y de allí el interés manifiesto en el sujeto, y lo que ocurre “dentro de él” durante el proceso creativo. Se entrecruzan teorías que conciben la creatividad como la convergencia de múltiples componentes, llegando a construir

teorías integradoras e incluso compatibles unas con otras estableciendo su carácter multidimensional (Sternberg y Lubart, 1999, en Ruiz Gutiérrez, 2010).

A partir de los aportes de la psicología de la creatividad y luego desde las neurociencias (estableciendo precedentes para estudiar el talento creador por fuera del ámbito de la inteligencia) se ratifica la postura que no se circunscribe a unos pocos y privilegiados, sino que se encuentra en grados diversos sobre toda la población.

Es así que la creatividad no pertenece solamente al campo de las producciones artísticas o culturales, sino más bien, remite a un fenómeno multifacético que puede ser cultivado en diversas disciplinas y en diferentes ámbitos de la vida de cualquier persona porque es un “fenómeno común a todos los hombres” (Landau, 1987 en Ruiz Gutiérrez, 2010).

Es necesario reconocer la tradición en investigaciones precedentes y que detallaremos a continuación relacionando las teorías en torno a la creatividad desde las cuáles se configuran la variedad de posturas y multiplicidad de perspectivas actuales.

Desde mediados del siglo XX y preocupados por estudiar la capacidad creativa, las obras de Wallas (1926, 1945), Hadamar (1945), Ghiselin (1952) registraron ejemplos de descubrimientos efectuados en el campo de la ciencia, la producción literaria y obras de genios creadores que era reconocidos. Se efectuaron también estudios más sistemáticos sobre inventores valiéndose de cuestionarios (Rosman, 1931); y como resultado del estudio de los episodios de la creación se analizaron e investigaron las etapas del pensamiento del creador. Desde los diversos pasos que tienen lugar en el hecho creativo (y que mencionamos anteriormente propuestos por Wallas como: preparación, incubación, iluminación y elaboración), se desarrollaron las investigaciones de Patrick (1935, 1937, 1938, 1941 en Guilford 1971, p. 12) determinándose que esos pasos se alejan considerablemente al orden propuesto y pueden intercalarse en el proceso creativo total (no lineal sino de carácter interactuante).

Posteriormente desde estudios en torno a la genética (Lehman, 1953; Dennis, 1956- En Hargreaves, 1986) se investigó la relación entre edad y capacidad creativa determinando diferentes grados de calidad y cantidad de producción creadora pero sin obtenerse ninguna información acerca de la naturaleza del pensamiento creador; que

atravesada temporalmente por la etapa del conductismo en Psicología, propio de esos años, no podía enfocarse puntualmente al estudio de la creatividad.

Desde otra rama de la psicología, la Gestalt en Duncker (1945), Wertheimer (1945), experimentaciones de Kohler (relevadas y analizadas en Hargreaves, 1986), se estudió el pensamiento productivo como proceso continuo de reestructuración de los elementos de sus campos perceptuales que conducen a soluciones creativas y a la resolución de problemas simples.

Proveniente de la tradición psicométrica la teoría conocida como “Estructura del Intelecto” (Guilford, 1967) permitió desde el modelo estructural de inteligencias predecir muchas aptitudes identificables en relación al pensamiento creativo como resultado de un gran número de análisis factoriales de las puntuaciones en sujetos. Allí se distinguen tres componentes mayores de la inteligencia como: operaciones, contenidos y productos, posibles de combinación y determinación de variadas formas de actividades intelectuales creativas (con un total de 120 facultades mentales independientes comprobables mediante test y centrados en el pensamiento divergente). Se destaca dentro de las cuatro actitudes creativas, según el mismo autor, los rasgos de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración desde los cuáles se desarrollan las buenas ideas.

Posteriormente, Torrance (1962) ha utilizado desde enfoques tradicionales el estudio de desarrollo creativo y su promoción mediante el Test del “Análisis de factores del potencial creativo”, examinándolo desde la modificación en función de la edad, de los distintos tipos de prácticas, de la capacidad intelectual, de la resolución de problemas y desde las condiciones que los favorecen o afectan. Años más tarde (1966) el autor focalizó su atención a las aplicaciones y consecuencias académicas de la creatividad, así como al talento creativo para la medición objetiva de la misma. Así mismo, se destacan en sus estudios del año 1970 los aspectos centrales del pensamiento creativo desde donde tiene lugar el proceso de reconocer los problemas, formular hipótesis, verificar conjeturas, revisar dichos supuestos, para luego volverlos a poner a prueba y finalmente comunicar y presentar los resultados.

Avanzada la segunda mitad del siglo XX, estudios de Hudson (1966) expusieron en el campo de la composición musical capacidades del pensamiento creativo que incluyen habilidades convergentes involucrando el dominio de las reglas formales de la música,

y habilidades divergentes por medio de las cuáles se originan composiciones nuevas. En estrecha relación con estas características mencionadas Getzels y Csikszentmihalyi (1976) sugirieron que la habilidad para descubrir problemas (más que para resolverlos) era central desatacando el interés por el descubrimiento como pre-requisito para el pensamiento creativo posterior (citados en Hargreaves, 1986).

Subsiguientemente, Csikszentmihalyi (1998) ha desarrollado su teoría sistémica desde donde explicita como la creatividad es comprendida desde los componentes del campo (formado por reglas y procedimientos simbólicos y culturales), el ámbito (que reúne a las personas que comparten la experticia del campo concreto y que establecen determinados acuerdos en común), y el individuo (responsable de generar la novedad) que debe no sólo trabajar dentro de un sistema creativo, sino también reproducir dicho sistema dentro de su mente (p. 55 – 68).

Desde el modelo de la teoría componencial de Amabile (1983 – 1996) se infiere la consideración del ambiente como crucial en el proceso creativo, definiendo la creatividad como una habilidad particular en la que se incluyen las características personales, las habilidades cognitivas y el ambiente social. Por lo tanto, se enuncian en dicha teoría los tres componentes básicos de la creatividad: destrezas propias del dominio (conocimiento sobre el campo disciplinar y de las técnicas propias del mismo), destrezas propias de la creatividad (estilo cognitivo adecuado, generar ideas ingeniosas y estilo de trabajo favorecedor), y motivación por la tarea (actitudes hacia la tarea, motivación intrínseca y factores extrínsecos del ambiente social).

Los aportes de H. Gardner (1983) desde la teoría de las inteligencias múltiples permite entender que no existe un único tipo de inteligencia que resulte esencial para el éxito en la vida, sino un amplio abanico de inteligencias que permiten potenciar respuestas creativas multidimensionales constituyendo valiosos aportes a la educación general. En consecuencia Gardner (1998) influye directamente en la visión de la creatividad desde una perspectiva interactiva determinando desde su estudio los elementos que son fundamentales en cualquier consideración de la misma: 1) la persona o talento individual, 2) el campo o disciplina donde dicha persona trabaja, 3) el ámbito circundante que emite juicios sobre la calidad de individuos o productos. Como parte de esta interacción entre los elementos constitutivos enuncia: “Dichos nodos se encuentran inmersos en un proceso dialéctico o interactivo en el que participan los

tres, ya que no se entiende la propia creatividad sin uno de estos elementos” (Gardner 1998, en Ruiz Gutiérrez, 2010).

De esta manera se quiso exponer la complejidad y multidimensionalidad que abarca tanto a la definición de su concepto, como a las teorías desde las cuáles se la estudia, y que nos permiten profundizar acerca de su implicancia en las prácticas de enseñanza musical.

1.4.2.2 Estudios acerca de la Creatividad en el campo de la Educación Musical Argentina.

Se destacan desde el año 1980 los aportes metodológicos a la Educación Musical argentina desde el ámbito internacional cuando se conocieron las corrientes que priorizaron la expresividad del alumno estimulando su hacer creativo. Nos referimos a los aportes de Paynter, Schaffer, Self y Dennis, que revalorizaron no solamente el aspecto expresivo sino el creativo desde la exploración y la ampliación del material sonoro a utilizar, el empleo de nuevas estructuras musicales y el uso de grafías en relación a composiciones contemporáneas. Dichas posturas, se sustentaron en los aportes de J. P. Guilford definiendo las aptitudes creadoras implicadas bajo esta denominación y aquellas en relación con la resolución de problemas.

Como continuidad de la línea de investigación anteriormente enunciada (Guilford, 1950 – 1966; y Torrance, 1962 – 1970) y remitiéndonos a nuestro país, Frega (1980; 1999; 2005; 2006; 2007; 2014; 2015) exploró diversos recortes y situaciones problemáticas que posibilitaron establecer los marcos adecuados para estimular la creatividad en procesos de educación musical dentro del entorno escolar general.

Desde las primeras publicaciones de Cash - Frega (1975) se enuncian perspectivas para concebir estrategias didácticas que promuevan conductas creativas, a modo de “estimular el pensamiento divergente, organizar actividades que no contengan respuestas predeterminadas, estimular esquemas propios de trabajo y mecanismos de autoevaluación, acompañar al alumno para intercambiar y discutir con otros las diferentes ideas” (1980, p. 11). A su vez, Frega describe las disposiciones humanas naturales bajo cuatro aspectos a considerar en las experiencias: creador, intérprete, auditor y crítico (capacidades latentes en cada persona) y susceptibles de desarrollar

por medio de la enseñanza. Dichas disposiciones son consideradas como aspectos fundamentales dentro de la educación integral, ya que incluyen la música (desde la obra musical entendida en sentido de totalidad⁵) como medio para canalizar pensamientos, emociones y sentimientos.

Dentro de los aportes nacionales (Frega - García Thieme, 2005- 2006) se expone el diseño de una herramienta de análisis para evaluar la actividad creativa denominada SCAMPER (acrónimo de las voces inglesas «*substitute, combine, adapt, modify: magnify or minify, put to other uses, eliminate, reverse*», en castellano: sustituir, combinar, adaptar, modificar, magnificar o minimizar, poner en otros usos, eliminar, poner al revés). Desde dicha herramienta, considerada como valioso referente y orientadora de intervenciones educativas, se permite disponer de descriptores objetivos y prácticos para guiar al docente de música en la conducción de los procesos creativos. Desde allí se posibilita estudiar características en el docente analizando en nuestro estudio si despliega algunos de estos descriptores desde sus prácticas pedagógico - musicales.

Por lo tanto, en la implementación del SCAMPER se considera fundamental cultivar prácticas creativas diversas generando intervenciones didácticas adecuadas “que consistan siempre en una estimulación de facultades en los alumnos, apropiadas para su crecimiento como personas” (Frega, 2007, p. 18). Se considera primordial el desarrollo de un “estilo cognitivo, individual, creativo” atendiendo la realización de experiencias de percepción, ejecución, composición e invención; constituyendo elementos para su evaluación posterior, posibilitando nuevos modo de conocer y de hacer en música (Frega, 2010).

Partiendo de los estudios de Malbrán (2009, 2010) se posibilita el análisis sobre diferentes atributos de la creatividad del docente que pueden considerarse como necesarios para el desarrollo posterior en los alumnos, entre ellos: la originalidad, la curiosidad, la resistencia, el carácter lúdico, la autoconciencia, la perseverancia, y la libertad; considerados como rasgos peculiares que se destacan en el comportamiento

⁵ Los aportes de Dewey (1934), ayudan a comprender el desarrollo de experiencias en contacto con la obra creadora, caracterizada por el grado de observación y de tipo de inteligencia que la involucra, y que los individuos ejercen desde la percepción de relaciones cualitativas. “Las relaciones deben ser notadas, no solamente una respecto a otra, de dos en dos, sino en conexión con el todo en construcción: actuando tanto en la imaginación como en la observación” (p. 58).

pedagógico creativo, y por ende que “se convierten en metas trascendentes y deseables en los propios maestros” (p. 85). Se promueven entonces desde este enfoque la adecuación de las prácticas docentes a los constantes cambios de la vida contemporánea, la superación de la incertidumbre que provoca el no contar con esquemas o prototipos que faciliten la transferencia de solución a una inesperada situación problemática, y la posibilidad de sentirse capaces de resolver problemas de naturaleza desconocida.

Comparte las afirmaciones del párrafo anterior Susana Espinosa, quien reconoce a la creatividad como aquella facultad de la persona que es capaz de resolver problemas de manera innovadora, descubriendo “otra cara de las cosas”, y actuando en consecuencia para afrontar y sostener el cambio. En palabras de la autora: “para ser creativos hay que ser libres (...) pero esa libertad también hay que conducirla con técnicas y estrategias para que esa nueva idea pueda ser aplicable” (2013, p. 10).

Otra influencia desde estudios compartidos con educadores musicales españoles, describe la importancia de considerar a la *ductilidad* como atributo de la creatividad con la que se analiza la adecuación contextual asociada al concepto de flexibilidad, que permite entender la problemática y dar solución a la misma desde diferentes perspectivas (Díaz Gómez, 2007).

En relación a lo expuesto hasta aquí, Gainza recupera y expone la importancia de estimular la participación de los estudiantes para explicar y verbalizar todo lo relacionado con la actitud de producción creativa, desde la autovaloración de cómo se le ocurrieron las ideas, cómo procedió, qué siente, qué busca, etc. destacando en tales conductas “el uso de los materiales como de las experiencias musicales” (2002, p. 52). De esta manera y según la misma autora, se intenta favorecer la indagación y apertura del docente en la participación para la argumentación de manera que cada persona exprese en diversos códigos la condición pro-pioceptiva del goce, afirmando que “el darnos cuenta de cómo estamos percibiendo y viviendo la música, constituye la esencia de la verdadera participación, la clave para una posible evocación ulterior y voluntaria de la experiencia musical” (2002, p. 53).

Por otra parte, Aguilar complementa los enunciados anteriores proponiendo que cada alumno se autoevalúe tomando conciencia de los procesos perceptivos que se están

desarrollando en él, de manera que pueda “verbalizar lo que le pasa, las dificultades que encuentra, los logros, y los cambios que observa en su percepción” (2008, p. 28). Finalmente, desde el estudio del marco curricular vigente (y aplicado en estudios de investigación en otros países) se propone que los contenidos de enseñanza y aprendizaje musical puedan ser abordados y reflexionados durante la actividad creativa para “explorarlos antes de aprenderlos, aprenderlos durante el acto creativo o utilizarlos una vez aprendidos” (Giglio, 2013, p. 56). Es así, que dichos procesos en la educación musical y en concordancia con las preocupaciones mundiales actuales, postulan la necesidad de repensar las miradas creativas de los docentes como “piedra de toque inicial, de un cambio real y posible” (Frega, 2015, p. 156).

1.5 Estado del arte.

1.5.1 Creatividad en la Educación General: algunas estimaciones iniciales acerca de su estudio en las prácticas docentes.

Se analiza en la educación general la capacidad de los niños en la primera infancia para pensar en forma creadora, constituyendo tendencias que han sido estudiadas durante los últimos años asociadas especialmente a actividades artísticas que pueden extenderse a otras formas creativas (Torrance, 1970 partiendo de los aportes y estudios de Guilford 1950, 1966). Con el test de pensamiento creativo Torrance buscó adaptar los estudios de creatividad de Guilford a la población escolar. En directa incidencia con las prácticas de los educadores, se torna entonces imprescindible investigar la determinación y orientación del crecimiento de las facultades del pensamiento creativo del docente, como tendientes a habilitar, posibilitar o limitar dichos accesos.

Los logros educacionales en relación al desarrollo de la creatividad son aspectos centrales para el estudio de sujetos en la educación general obligatoria, que se relacionan con las prácticas educativas y que habilitan la formación de niños creativos; infiriendo así, que la personalidad y los factores motivacionales comparten el nivel de importancia con las habilidades cognitivas que despliega el docente para “promover la creatividad en la vida real” (Hargreaves, 1986).

En nuestro país es un tema que está siendo repensado en estos momentos y abordados desde decisiones del Consejo Federal de Educación en concordancia con la tendencia educativa mundial, se postula una revisión de “los procesos de enseñanza y aprendizaje con miradas creativas” (Frega, 2015, p. 156); se enfatiza así el papel de la creatividad en el diseño de actividades que parten desde los documentos curriculares, pero que reconoce como variables fundamentales las intenciones de los docentes en las aportaciones didácticas y prácticas más que desde dichas actividades prescriptas.

1.5.1.1 Sobre la creatividad en las prácticas docentes de Educación Musical.

En primer lugar, nos referimos a prácticas docentes cuando nos posicionamos frente a aquellos desempeños educativos que se desarrollan en escenarios singulares, con multiplicidad de dimensiones que intervienen simultáneamente (Edelstein y Coria,

1995). Se entiende así el ámbito del aula⁶ “como expresión del inter-juego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias” (Edelstein, 2011, p.21). Desde allí, Gainza expresa que la Educación Musical como Didáctica Específica “ocupa el lugar actual de una multiplicidad de modelos abiertos” (2002, p. 132). La autora citada, señala estos modelos en donde se inscriben las prácticas docentes de la enseñanza musical, en contraposición a métodos arquetípicos de enfoques tradicionales que poseen orientaciones sistemáticas e unívocas para el abordaje de los diferentes aspectos musicales.

En segundo lugar, se posibilita la reflexión sobre prácticas docentes creativas como lo postula Frega (1997) desde: “una compilación interrelacionada o interactiva de estrategias de enseñanzas musicales que podrían constituir, el comienzo de una nueva respuesta” (p. 90). Dentro de estas prácticas se reconoce el desarrollo de diversas dinámicas de trabajo en un “espacio interactivo para aprender haciendo (...) donde la praxis se instala como un *modus operandi* de la teoría” (Espinosa, 2013, p. 16); donde el docente corriéndose del rol tradicional de autoridad y conductor, ayudará a despertar las potencialidades musicales ocultas de los alumnos desde su propio accionar creativo.

Se concibe entonces, la posibilidad de articular criterios de selección en las estrategias de enseñanza desde una perspectiva creativa que atienda la construcción y el diseño de propuestas individuales de enseñanza musical, y que coinciden en principios básicos que las sustentan. Es decir, se retoma la consideración descrita por Welch (1998, p.10) que incluye “la música como lenguaje (Spender, 1987), con fuertes asociaciones emocionales (Gardner, 1983), como constructo socio-cultural (Finnegan, 1989)”. Se posibilita desde este enfoque la comprensión y producción de creaciones musicales en las propuestas didácticas del docente de manera experiencial y vivencial como *auditor*, *ejecutante* o *compositor* (Stubley, 1992). Por otro lado, se permite desde la

⁶ Hargreaves (1992, citado en Martínez Bonafé 1998) nos remite al carácter policrónico propio del entorno áulico en el cual se producen diferentes hechos, situaciones, contextos interpersonales que se configuran como heterogéneos y cambiantes. También Gimeno Sacristán (en Edelstein y Coria 1995) refiriéndose a este ámbito, aporta las ideas de pluri- dimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e implicancia personal del trabajo educativo. Considerado así mismo por Remedi y otros (1988), como un “microcosmos del hacer, un espacio privilegiado e imbricado donde se despliega la acción”.

estimulación creativa diversos modos de *conocimiento musical* que involucran el desarrollo interdependiente de habilidades cognitivas de *producción*, *percepción* y *reflexión* (Davidson y Scripp, 1992)⁷; y que se integran a las dos condiciones del conocimiento situados *durante* la ejecución y *fuera* de ella.

La posibilidad de propiciar desde las prácticas docentes el “hacer en música” (incluyendo la acción que ocurre dentro de la ejecución: en procedimientos, percepción o reflexión; como fuera del tiempo de ejecución en representaciones más estáticas o declarativas, presentaciones escritas o habladas y en el caso de alumnos del nivel inicial en el uso de metáforas, comparaciones o grafías de notación analógica), articula las habilidades que se regulan mutuamente en constante interacción a modo de ciclo en espiral. Desde ese intercambio espiralado se posibilitarán posteriores exploraciones y creaciones sonoras⁸, favoreciendo en la adultez las oportunidades de expresiones creativas.

Estas consideraciones favorecerán desde nuestra hipótesis: acortar brechas entre los objetivos manifiestos y los objetivos deseados por el docente de música en la educación inicial, y así las oportunidades de expresiones creativas en todas las personas desde su estimulación partiendo del lenguaje musical.

Esta línea de estudio ya consolidada, nos sigue interpelando en torno a la creatividad de cada ser humano (y del docente en particular) y su cultivo en el proceso de la formación / educación, que hoy en día necesitan desde la estimulación de la creatividad dialogar entre “el mundo de la práctica y la investigación práctica con el fin

⁷ Para los autores en su publicación de 1992, lograr una perspectiva comprensiva de las habilidades cognitivas en la música requiere de la coordinación de tres diferentes maneras de conocer musicalmente. Por un lado, **la producción** musical (las habilidades de ejecución y composición); por otro, **la percepción** (habilidades de discriminación y escucha); y finalmente, **la reflexión** (las habilidades del pensamiento crítico y la capacidad de volver a imaginar la obra). El pensamiento musical desde estos estudios, se configura como una “red de comprensión” de desarrollo complejo de habilidades cognitivas, desde donde el docente podrá identificar habilidades individuales, establecer coordinaciones entre los diversos modos y construir una perspectiva que integre esa diversidad desde variados marcos educativos que sustenten la habilidad artística musical.

⁸ Delalande especifica desde la pedagogía musical la posibilidad de ampliar el campo de la música con diversos géneros y estilos, posponiendo la enseñanza de notación tradicional para otros ciclos posteriores o instituciones especializadas para tal fin, y lo principal “otorgando el lugar central a una actividad de producción que apele a la creatividad” (2009, p. 1). Así mismo, retomando los aportes de Gavriel Salomon (1993) desde la didáctica general, se interpela acerca de la inconexión que existe en la escolaridad tradicional al separar la cognición de un individuo de los contextos donde se desarrollan, experimentan o sitúan las tareas educativas; o al decir de Litwin (1997), la necesidad de revisar la separación entre “conocer” y “hacer”, para superar la visión del tratamiento del conocimiento “como una sustancia integral autosuficiente, independiente de las situaciones en las que aprenden” (p. 80)

de responder a una constante evolución educativa, necesidades artísticas, sociales y culturales” (Giglio, 2013).

1.5.1.2 Construcción didáctica de la enseñanza musical creativa, en la Educación Inicial.

Concibiendo que la Didáctica se constituye como una ciencia social que tiene por objeto de conocimiento los procesos de la enseñanza, ocupándose de los valores e intereses de lo que se enseña (desde una mirada crítica), y que presenta como propósito la integración del conocimiento y la acción para facilitar el aprendizaje de contenidos de validez social en beneficio de los alumnos; nos permitimos la reflexión acerca del rol docente desde la práctica situada de la enseñanza. Desde allí y analizada como acción que implica intervención (no sólo descripción y explicación) se genera compromiso ante el alumno (sujeto y agente de la acción de aprender) para posibilitarle en el proceso de aprendizaje, la construcción de saberes transferibles para su vida, para la interacción con otros, situado en un determinado ámbito (natural o construido para que pueda aprender), permitiéndole desarrollar diversas formas de pensamiento autónomo.

Se reconoce entonces, la importancia de la “construcción didáctica” como parte de la adecuación curricular a una propuesta de enseñanza en la que se involucran decisiones del docente, de la institución, de la historia y cultura que determina el ámbito educativo particular. A su vez, se configura una propuesta que intenta superar la idea de enseñanza como una mera reducción a la escala del currículo para entenderla como “proceso complejo de gestación de una propuesta de intervención que básicamente necesita poner en juego la dialéctica contenido – método” (Edelstein, 2005, p. 150).

Reflexionar acerca de la construcción didáctica supone analizar la perspectiva desde la cual cada docente articula a nivel de diseño sus propuestas de enseñanza y su contenido disciplinar a ser enseñado. Elecciones ni vacías, ni neutras de significados y significaciones que configuran las prácticas, como “un entramado particular que conlleva consideraciones epistemológicas e interpretaciones socio-históricas, resultado de la identificación ideológica de los docentes que estructuran el campo de manera particular” (Litwin, 1997, p. 94).

Por lo expresado anteriormente, y dentro del análisis del campo disciplinar de la enseñanza de la música, se requiere relacionar: las estrategias metodológicas desplegadas en la práctica docente⁹ con el desarrollo musical de herramientas intelectuales y procedimentales que incluyen a la creatividad como posibilidad; y que se brinda a los alumnos para operar en términos musicales. Es conveniente en esta instancia referirnos a la cuestión metodológica que desde la Educación Musical, Gainza (2003) sugiere denominar bajo la designación “modelo pedagógico” (expuesto anteriormente), y que se define como “un conjunto de materiales, actividades y conductas; que no suponen necesariamente una secuenciación dada y se desarrollan en un contexto específico (lúdico, antropológico, etc.). Un modelo pedagógico cualquiera es susceptible de ser combinado con otros” (p.10).

Vigotsky (1930) destaca la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle bases sólidas para su posterior actividad creadora; y entonces nosotros podemos inferir que cuantos más elementos disponga en su experiencia musical, más considerable y productiva será su actividad posterior de imaginación.

Desde esas elecciones particulares del docente se determina la construcción didáctico - musical¹⁰ que habilitan modos diversos de estimular el hacer musical en los alumnos. Y de allí, se condicionan las experiencias creativas musicales posteriores.

La percepción musical, la ejecución y la producción son aspectos posibles de enseñar y aprender en la educación Inicial¹¹; y por ello, favorecer las experiencias relacionadas a estos modos de conocimiento musical desde la escolaridad general y desde las estrategias creativas del docente (en nuestro estudio en la enseñanza de música en sala de 5 años), posibilita una influencia significativa en el desarrollo musical posterior del alumno (Hargreaves, 1986).

W. Jay Dowling estudia la variedad y multiplicidad de procesos que ocurren simultáneamente cuando una persona escucha música; señalando allí, dos tipos de

⁹ Es el docente quien “ordena sus propios conocimientos, recursos, estrategias para hacer frente a las exigencias concretas con su quehacer” (Remedi, 1988)

¹⁰ Gainza sostiene que “en la actualidad, los educadores musicales tienen a su disposición una diversidad de modelos: es posible aprender a través del juego, del canto y de la danza popular (...), pero también se puede aprender mediante aparatos o máquinas (...), o a través de conductas y prácticas varias” (2003, p.10).

¹¹ Sloboda (1985) establece una diferenciación entre “aculturación musical”, como el desarrollo musical espontáneo, sin ningún esfuerzo ni dirección; y por otro lado el “entrenamiento” como esfuerzos autoconcientes dirigidos para mejorar destrezas musicales específicas y que se inician en la escolaridad general.

conocimiento que se vinculan a tareas perceptivas (uno se remite al tipo de conocimiento accesible a la conciencia acerca del cual podemos hablar y que los psicólogos denominan “declarativo”, y otro accesible a la conciencia sólo a través de sus resultados, no encontrado de modo explícito y que desarrolla un tipo de práctica de saber hacer que se denomina “procedimental”). Este último tipo de conocimiento procedimental se construye lentamente mediante el aprendizaje perceptual y la práctica de habilidades motoras (en contraste con la relativamente rápida adquisición del hecho) que es almacenado “bajo la forma de esquemas sensorio-motrices implícitos” (citando a Piaget, 1976; en Dowling, 1998, p. 27). Estas habilidades no son controladas conscientemente sino invocadas automáticamente por el contexto de uso, es decir, en nuestro estudio desde la estimulación del docente.

Dowling sugiere la estimulación en la educación desde experiencias en las etapas iniciales del aprendizaje musical, enfatizando la importancia en estos primeros años de iniciación de la construcción de esquemas *procedimentales*, que más tarde puedan ser puestos bajo control *declarativo*. El autor expresa que es necesario encontrar modos para balancear el énfasis puesto sobre el conocimiento declarativo ampliando desde la enseñanza musical el conocimiento procedimental.

Swanwick (1991) analiza los primeros signos de expresión musical con el inicio de las canciones infantiles, y que ya a los cinco años comienzan a producir composiciones significativas posibles de ser estimuladas y potenciadas. La misma autora, y en colaboración con Tillman (1986) a través del análisis de las composiciones musicales de niños de 3 a 11 años, proponen un modelo en espiral de desarrollo musical en el que se describen ocho modos evolutivos comprometidos en el desarrollo musical (sensorial, manipulativo, personal, vernáculo, especulativo, idiomático, simbólico y sistemático). Debido a la etapa que nos ocupa es necesario centrarnos en las tres primeras, pero en directa incidencia con las posteriores. Desde allí, no sólo se establecen categorías que el docente debe conocer para desarrollar desde su construcción didáctica, sino que esto nos posibilita entender como la creatividad potencia y desarrolla “la imitación inicial¹² que parece dominar en estos primeros

¹² En referencia a estas primeras etapas, Swanwick señala que “la imitación no es mera copia, sino que incluye la afinidad, la empatía, la identificación, el interés viéndonos como otra cosa u otra persona (...) es tan inevitable como el gusto por el dominio de los materiales, y no es contraria a la imaginación creativa” (1991, p. 52).

años, hacia etapas posteriores de formas de expresiones personales, vernáculas socialmente compartidas” (1991, p. 74).

Se postula entonces, la importancia de conocer y describir prácticas de la educación musical a fin de identificar múltiples propuestas y “construcciones didácticas”¹³ que se desplieguen desde la creatividad, y se relacionen con el hacer creativo musical del docente. De allí la determinación de un particular estilo docente que despliega una relación propia entre contenido y método (modelo) y que Edelstein denomina “configuración metodológica” (2011), desde donde se proyecta el estilo de intervención, es decir la manera de “construir patrones o estructuras sonoro-musicales en relación a las tradiciones y pautas de las prácticas musicales particulares” (Elliot, 1997, p. 14).

Se habilita desde el estudio de las acciones y estrategias docentes en la enseñanza musical del Nivel Inicial, la posibilidad de conocer y habilitar que:

“Todos los alumnos, de todas las edades y modalidades, ejerciten la facultad de elegir fundamentada y articuladamente, para escapar de la homogeneización “elementarizadora” y tribal de muchas situaciones en la que viven en el entorno no escolar. Me refiero a escuchar, explorar los entornos, cantar, bailar, moverse, interpretar instrumentos y fabricarlos, componer.” (Frega, 2007, p. 31)

1.5.2 Criterios de fluidez, flexibilidad y originalidad.

Partiendo de la evaluación sobre la persona creativa, la teoría del *Modelo de estructura del Intelecto* de Guilford (1967) aporta cuatro criterios entre los que se enuncia:

- *flexibilidad* (habilidad para reestructurar ideas y cambiar el flujo de una línea de pensamiento a otra, clasificables en categorías diferentes);
- *fluidez* (cantidad de ideas, respuestas o soluciones ante un problema concreto);
- *originalidad* (implica algo que sea distinto, soluciones infrecuentes, que no tiene precedentes);

¹³ Que luego permitirían estudiar configuraciones didácticas, entendidas como: “la manera particular de favorecer el proceso de construcción de conocimiento” (Litwin, 1996, p. 97), que implica los modos en que el docente piensa su campo, la selección de contenidos y el recorte que hace de los mismos, los supuestos en torno al aprendizaje, entre otros.

- *elaboración*: capacidad para completar, llevar a cabo y/o concretar la respuesta.

Subsiguientes estudios (dentro de la línea de Guilford (1962 – 1970 - 1971) y adecuados al contexto escolar (Torrance, 1970, 1977) permitieron observar como la fluidez de ideas y flexibilidad de enfoques da lugar a procesos originales e individuales de cada ser humano. El autor conceptualiza en sus investigaciones la *Fluidez* o abundancia de elementos, en relación con la *flexibilidad* de categorías distintas (posibles de emplearse y combinarse) en las que se inscribe la *originalidad* en las respuestas o producciones desarrolladas.

Torrance también asigna a la creatividad un carácter de habilidad global definiéndola como el proceso de “descubrir problemas o lagunas de información, formar ideas o hipótesis, probarlas, modificarlas y comunicar los resultados” (1974). Desde allí, el test de pensamiento creativo del autor permite analizar la capacidad creativa en alumnos con o sin excepcionalidad intelectual, y que desde el presente se estudian en las prácticas docentes.

Para Csikszentmihalyi (1998) las actividades arriesgadas que incluyen elementos de novedad y descubrimiento generan en el individuo motivación particular como emergente de la calidad en la experiencia, y la denomina *experiencia del flujo*. Describe esa experiencia como “el flujo experimentado en el trabajo creativo” (p. 466). Desde allí, el criterio de fluidez se torna imprescindible de analizar en la búsqueda de nuevas vivencias y conocimientos que desarrollan y sostienen la curiosidad como habilitante de la originalidad (propia del pensamiento creativo).

Al igual que en los momentos tempranos de la vida, donde se observan rasgos característicos como fluidez de ideas y flexibilidad en los enfoques, el desarrollo creativo armonioso y flexible “como hábito y modo de operar” (Frega, 2015, p. 163) se presenta en todos los procesos propios e individuales de cada ser humano, y a lo largo de toda su vida.

1.5.3 Aportes Acerca de la Educación Experiencial.

Considerar los aportes de la Educación Experiencial dentro del currículo de la Educación Inicial, supone concebir un tipo de aprendizaje como resultado de una

experiencia (que surge de estrategias de la enseñanza diseñadas con enfoque holístico), y que relaciona el aprendizaje académico con la vida real.

Si bien este modelo pedagógico que subyace desde el proyecto denominado “aprendizaje experiencial – reflexivo” (Kolb, 1984) fue diseñado inicialmente en la Universidad de Harvard (desde las problemáticas detectadas en el nivel Superior y centradas en torno a la enseñanza que favorece el “aprender a aprender” de los alumnos); podemos desde la presente investigación recuperar sus aportes para considerarlos en la enseñanza del Nivel Inicial, desarrollando habilidades de pensamiento creativo y crítico posterior. Dicho modelo de aprendizaje (figura 1) describe la adquisición de conocimientos cuando el alumno observa y reflexiona sobre una experiencia previa e integra esas reflexiones en acciones posteriores; organizado en un ciclo de cuatro etapas sucesivas:

- “Experiencia concreta” (EC)
- “Observación Reflexiva” (OR)
- “Conceptualización Abstracta” (CA)
- “Experimentación Activa” (EA)

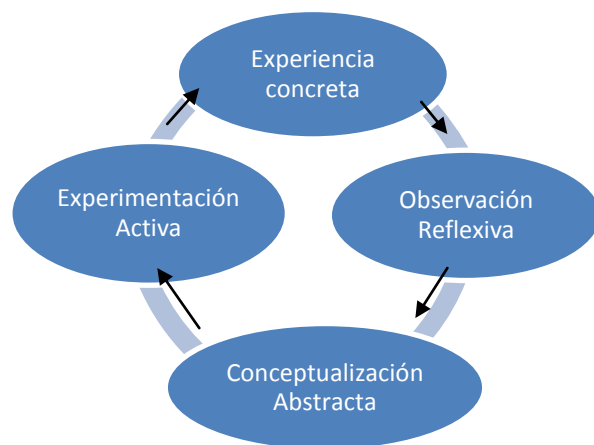


Figura 1- Ciclo de los modos de aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984).

Entonces, si el aprendizaje es favorecido desde la observación y la reflexión que se da sobre una experiencia previa y esto posibilita guiar acciones posteriores, consideramos de vital influencia su consideración, estudio y descripción en el ciclo educativo del presente análisis; tendiendo así a la inclusión de diversas posibilidades de enseñanza dentro de las cuáles el desempeño creativo del docente habilita nuevas posibilidades de acción – reflexión.

Para ello, se reflexiona acerca del objetivo de la educación y el arte como experiencia transformadora basada en sistemas simbólicos de relaciones que afectan tanto a la experiencia individual como al imaginario de una determinada comunidad, y que se plenifica a través de la experiencia estética que generan las producciones artísticas.

“Dichas prácticas artísticas, no pueden sino ser concebidas como despliegues formalizados de modos de relación, entendiendo que la experiencia estética es la aprehensión, la vivencia, de esos modos de relación y la incorporación que de los mismos hacemos en nuestra vida cotidiana.” (Dewey, 1934, p. XVIII y XIX)

Hace ya algunos años, Dewey expresó la existencia del arte en íntima relación con las experiencias como “aquella prueba viviente y concreta que el hombre es capaz de restaurar conscientemente, en el plano de la significación, la unión de los sentidos, necesidades, impulsos y acciones características de la criatura viviente” (1934 [1949], p. 25). En su obra de 1938, ratificó que aprender por experiencia es establecer una conexión hacia atrás y hacia delante de lo que nosotros hacemos, “experiencia cargada de sentido y reorganizadora de la realidad”. Cada experiencia es una fuerza en movimiento posible de provocar curiosidad, fortalecer las iniciativas, y crear deseos y propósitos intensos (en Litwin, 2008). Preocupado por la educación, y ante la posibilidad de extraer sentido de las experiencias presentadas, se pronunció al respecto:

“Nuestra responsabilidad es conservar, transmitir, rectificar expandir la herencia de valores que hemos recibido de modo tal que quienes nos sucedan puedan recibirla más sólida y más segura, más ampliamente accesible y más generosamente compartida de lo que la recibimos nosotros.” (Dewey, 1934; en Jackson, 2015, p. 73)

Dentro de la educación experiencial, quedan definidas una serie de etapas que se mueven circularmente y caracterizan el proceso que se desarrolla entre docentes y estudiantes cuando la instrucción se pone en marcha. La rectificación tienen que ver con el error y la posibilidad de volver hacia él, para revisarlo y mejorarlo o modificarlo; y la expansión tienen que ver con el crecimiento agregando nuevos elementos a lo ya logrado o a lo ya comprendido. Esto nos permite desde nuestro estudio analizar dichos aspectos como determinantes de la enseñanza musical en relación a la cantidad y calidad de las experiencias, y la reconstrucción desde esa misma situación significativa ya adquirida como forma de retroalimentación.

Desde dicho posicionamiento el docente debe considerar el aprendizaje como producto de un proceso gradual y cíclico que se hacen presente a modo de un espiral de aprendizaje ascendente (considerando en las bases: la “experiencia” como base para la “observación y reflexión”; que luego formará grupos de “conceptos abstractos” y “generalizaciones”). Desde allí se deducen nuevas implicancias para la acción docente, potenciando la capacidad del alumnado de aprender a aprender, fomentando el desarrollo del pensamiento crítico y creativo desarrollado en la medida que:

“Cada experiencia concreta requiere una nueva perspectiva para su observación reflexiva, la que conduce, mediante un esfuerzo laborioso e imprescindible que sólo puede hacer el mismo sujeto, a su conceptualización abstracta, condición para que la intervención que realiza en la situación única que reclama su acción se convierta en una experimentación activa en la que el estudiante, como actor reflexivo, atento a las consecuencias deseadas e indeseadas de esa intervención, se recoge sobre sí mismo, construye una experiencia y aprende de ella, la modeliza y se hace capaz de generalizarla en situaciones diversas.” (Camilloni, 2013, p. 16)

El estudio de las estrategias de enseñanza que promueven el aprendizaje experiencial estimulan y potencian acciones en un proceso espiralado de enseñanza. Siguiendo a Litwin, se sitúan las estrategias de enseñanza de modo que “contextualizar, descontextualizar, y re-contextualizar se transforman casi de manera inconsciente en un ejercicio crítico importante para reconocer si una experiencia puede confirmar nuevamente el valor que tuvo antaño en las nuevas realidades” (2008, p. 65).

Circunscribir al campo musical las ideas de Dewey¹⁴ (que sirvieron de basamento a la educación experiencial) permite entender que la construcción de conocimiento sonoro es un proceso cíclico asociado con los conocimientos previos y que luego se aplican a nuevas situaciones de producción musical. Se postula entonces, la reflexión y evaluación como forma de conocimiento que permite transformar la experiencia inicial y consecuentemente retroalimentar dicho proceso. Los educadores musicales disponen así, de una multiplicidad de formas en las que la música en relación directa a

¹⁴ Aunque Dewey no escribió mucho acerca de la educación musical su filosofía permite reformular la filosofía de la educación musical dando cuenta de la importancia de la música en el ser humano, como algo integral, “no sólo supeditada a la razón sino a la integralidad de la vida humana lo cual merece nuestro interés educativo por razones prácticas” (Vâkevâ, L., 2016, p. 92)

las experiencias del aula contribuyen al desarrollo de las posibilidades interpretativas “ampliando ámbitos compartidos de significado” (Vâkevâ, L., 2016, p. 97).

El aprendizaje de esta manera, entendiendo la experiencia musical como centro de la acción educativa, es el producto de una gradualidad en el que los cuatro pasos del ciclo del aprendizaje de Kolb (1984) se convierten en un espiral de aprendizaje cíclico. El diseño de estrategias musicales creativas del docente y la disponibilidad para hacer música por parte del mismo, posibilitan a los alumnos atravesar estas experiencia sonora – creativas en cualquier momento del nivel educativo.

Pensar los aportes de la Educación Experiencial en la enseñanza musical, permite entender las propuestas de enseñanza que son generadas desde la interacción con los conocimientos previos y posibilita construir desde allí nuevas experiencias sobre aquellas que van atravesando los alumnos. Estos aspectos se encuentran en íntima relación con la construcción social colaborativa que establece el alumno con su docente y sus compañeros de clase. Por lo tanto, se permite entender las experiencias musicales como aquellas en las que intervienen “construcciones de significados fundadas en una estética sonora” (Castro, 2009, p. 20).

Se destaca aquí que estimular el aprendizaje experiencial – reflexivo musical de los alumnos supone determinados tipo de contribuciones desde las actividades pautadas o sugeridas por el docente, y desde donde se generan situaciones que en los primeros años de la vida son “determinantes del desarrollo de posteriores habilidades musicales más complejas” (Lacárcel Moreno, 1991, p. 95).

1.5.3.1 La educación experiencial desde la “construcción didáctico - musical” en la Educación Inicial.

La inserción de un niño a la Educación General Obligatoria y su comienzo en la Educación Inicial genera en él una imperiosa necesidad de “descubrir, indagar, explorar, hacer, experimentar e investigar el mundo que lo rodea” (Abuchedid- De Elía, 2003, p. 93). A medida que va adquiriendo conocimientos, modifica y adapta sus saberes, conoce y explora nuevos lenguajes como formas de expresión y comunicación, y vivencia las experiencias a través de su cuerpo, sus sentidos y su cognición; puede entonces recrear, transformar y actuar nuevamente sobre ellos. Es

allí, donde los aportes de la educación experiencial se vinculan y se hacen posibles de implementar en la educación musical desde las estrategias creativas del docente.

El lenguaje musical convertido en experiencia directa (cantar, bailar, crear, escuchar) potencia y posibilita diversas formas de operar y de “hacer” con los variados tipos de conocimiento (declarativo y procedimental, Dowling, 1992); posibilitando desde la construcción didáctica de cada docente las diversas maneras de conocer en música, que abarcan modos de percepción, producción y reflexión (Davidson y Scripp, 1992). Cada docente articula así sus propuestas de enseñanza y el contenido musical a enseñar, habilitando el despliegue de un estilo particular de construcción didáctica.

Al estudiar las estrategias docentes que permiten el aprender desde el “hacer musical” en el nivel inicial, nos remitimos al cuadro de las secuencias de aprendizaje de Kolb (figura 2, que complementa la figura 1 anteriormente explicitada). Se expresa en cada una de las etapas del cuadrante, la relación existente entre cómo pueden aprender (para estudiar las acciones de enseñanza que las favorecen): **haciendo (ejecutando, cantando, tocando)**, **sintiendo (percibiendo sensaciones, emociones, cambio de carácter, etc)**, **pensando (reflexionando sobre lo realizado, volviendo a escuchar grabaciones o registros sonoros)**, **observando (escuchando, atendiendo a la producción musical de otros, participando del canto grupal)**. En negritas nuestra adecuación disciplinar.

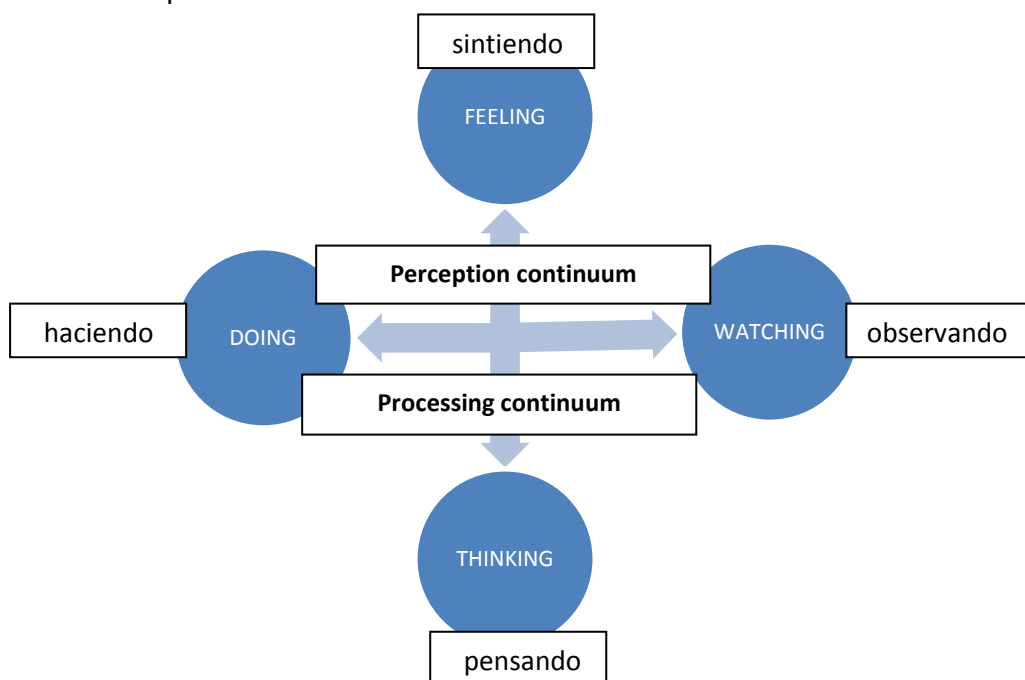


Figura 2 - Cuadrante de las secuencias de estilo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984).

Retomando a Dewey (1958) y en relación al aprender desde el “hacer musical”, se dimensiona la importancia asignada a la Nueva Pedagogía (designada “educación progresiva” por el autor) desde donde postuló la existencia íntima y necesaria entre “los procesos de experiencia real y la educación” (1958, p. 16). Desde esa perspectiva y en referencia al arte en el presente estudio, se entiende que la esencia de la formación artística parte de la conciencia humana ampliada y explorada deliberadamente, relacionándolo posteriormente con los sueños y con “otros mundo”; no constituyendo la simple experiencia, sino “una experiencia” (Dewey, 1934; en Swanwick, 1991).

Así mismo, y refiriéndose al valor de las experiencias, Comenio (1633) en el cap. XXI de su obra “Didáctica Magna” expresaba:

“Lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo (...) la enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis (...); sólo podrá conocer suficientemente un camino el que lo ha recorrido muchas veces de una parte a la otra.” (pp. 203-210-211).

Esta cuestión vertebradora de la experiencia como articuladora de las propuestas de enseñanza, merece seguir pensándose y reflexionándose en torno a la educación adecuada al nivel inicial como inicio del trayecto por la Educación General.

La experiencia musical en estos primeros años de la educación formal, y gestada como espacio propicio para entrar en contacto directo con el tipo de conocimiento “procedimental”, posibilita ser movilizante de conocimientos previos tendiendo a favorecer nuevos aprendizajes. Es el docente quien habilita mediante la integración y articulación de actividades (propuestas didácticas) un acercamiento real a gran variedad de cursos de acción “basados en la necesidad interior de conocer- hacer, investigar, plantear y satisfacer dudas” (Abuchedid-de Elía, 2003, p. 11). Dichos aspectos está enmarcados curricularmente en la Educación Inicial dentro de los ejes del disfrute, de lo lúdico, y de lo creativo; y que luego se configuran en cada construcción didáctica situada.

Desde las diversas vivencias favorecidas en los niños, las experiencias musicales enfocadas sistemáticamente en la educación inicial deben asegurar entonces, el “desarrollo estético, perceptivo y expresivo en un contexto de igualdad de oportunidades” (D. G. C. y E., 2007, p. 203)

Así entonces, pensar los aportes de la educación experiencial en las prácticas musicales del nivel inicial supone reflexionar acerca de “la recepción que se resuelve con la audición atenta, la emisión con la interpretación e improvisación - tanto vocal como instrumental - e indirectamente con la composición” (Castro, 2009, p. 20). Admitiendo el entendimiento musical de cada persona como parte de un proceso colaborativo de construcción social de conocimiento, se posibilita “un proceso por el cual una vivencia o un conjunto de vivencias se convierte en “experiencia” y ésta en un aprendizaje reconocido como tal” (Camilloni, 2013, p. 15).

1.5.4 Dimensiones para estudiar las secuencias didácticas flexibles (Giglio, 2013; Frega, 2004; 2014).

Giglio en una serie de estudios vinculados a su tesis de doctorado (2010) e investigaciones desarrollada entre Suiza, Argentina y Brasil (2010, 2012, 2014), releva prácticas de enseñanzas innovadoras y creativas en el contexto de la formación docente que deben considerarse para desarrollar pautas de mejora en la educación musical. Estudia cinco momentos o dimensiones de las prácticas que apuntan a la innovación pedagógica centrados en la creatividad como el propósito del cambio. Entre ellas se destacan: la intención o propósito de cambio; la reacción de modificación con la posibilidad de predecir las prácticas creativas; la acción propiamente creativa desde el desarrollo de las funciones y competencias; la interacción social entre los individuos y las asociaciones de formación; y finalmente la adaptación y ajuste de prácticas o nuevos recursos tecnológicos para fines educativos creativos. Se consideran en su desarrollo:

a) la importancia de la colaboración vinculada a la creatividad cuando se genera una "comunidad de aprendizaje mutuo" (siguiendo a Brunner, 1996) estimulando diversos modos de formas de hacer y de pensar junto a otros;

b) la reacciones, la acción y la interacción en el proceso de enseñanza entre la naturaleza del trabajo que hacen los maestros y la forma en que se preparan para la enseñanza;

c) formas del desarrollo de secuencias pedagógicas innovadoras, organizando espacios y anticipando aquello que podrá suceder, generando apertura ante sorpresas o cambios que se puedan implementar en las creaciones. Posibilitando de esta

manera, observaciones que permitan mejoras y detección de dificultades en los alumnos;

d) el estudio desde el profesorado y su formación de las cinco dimensiones del aprendizaje creativo.

Si bien estas dimensiones se estudian dentro de la formación docente a futuros maestros de música, las consideraremos dentro de nuestro estudio como indicadores que pueden observarse dentro de las características del docente creativo.

Por otro lado Giglio propone el diseño, la participación, la observación y las modificaciones de la actividad creativa colocada en el centro de las secuencias didácticas flexibles. Estas son consolidadas en diferentes contextos escolares y culturales posibilitando comprender “el papel que el docente debe adoptar para enseñar a partir de las producciones creativas de los alumnos” (Giglio, 2013, p. 28) y que incluye sus propias iniciativas creativas pedagógicas. Estas secuencias didácticas flexibles¹⁵ se definen como “una serie de actividades en las que el docente se adapta a las circunstancias sin dudar si es necesario modificar” (Giglio 2013, p. 83).

Consideramos relevante sus aportes a fin de estudiar y relevar las prácticas creativas de los docentes que permiten conocerlas e identificarlas, habilitando en nuestra investigación el estudio del “clima de formación creativa” (Camilloni, 2017) que involucra en la práctica docente momentos de exploración, investigación sonora, y desarrollo de la expresión musical sensibilizadora.

Se considera central el papel que se le asigna a la creatividad en el diseño de actividades que parten desde los documentos curriculares, pero que reconoce como variables fundamentales las intenciones de los docentes en las aportaciones didácticas, más que desde dichas actividades prescriptas.

¹⁵ El concepto de flexibilidad que tiende al desarrollo de la creatividad según el autor, da cuenta de la enseñanza y el aprendizaje que implica dimensiones y relaciones suscitadas cuando los alumnos componen o proponen una composición o una música nueva y **que el docente no puede conocer anticipadamente qué es lo que va a emerger de este proceso**” (Giglio, 2013, p. 40 negrita nuestra).

CAPÍTULO 2:

Metodología de la Investigación.

2.1 Introducción.

Indagar acerca de las prácticas de enseñanza en Educación Musical es reflexionar acerca del planeamiento en particular en el cuál se inscriben dichas prácticas, cuando los obstáculos más frecuentemente observados exponen un desfase entre la conceptualización y reflexión sobre un objeto disciplinar y su correspondiente experticia creativa en el hacer musical desde las prácticas de enseñanza (objetivos manifiestos y objetivos deseados).

Luego de haber definido el tema de la presente investigación, la problemática que motivó la propuesta de estudio y la formulación de objetivos, junto a la exposición de antecedentes y marco teórico en el Capítulo I; se explicita en el presente capítulo 2 el enfoque metodológico empleado para el trabajo de campo desde el cual se habilitó un modo particular de construcción de conocimiento. Aquí se describen los referentes empíricos que constituyen la base documental de la investigación (documentos de primera mano, corpus documentales oficiales, definición y criterios de selección de los sujetos de la investigación), como la caracterización de las instituciones educativas (donde se realizó el trabajo de campo). Luego se enuncian las estrategias de la recolección de la data para la elaboración de registros, cuadros de doble entrada, matrices y gráficos; explicitando las etapas de concreción para el análisis de la información, finalmente exponiendo los criterios de validez definidos para la construcción del objeto de estudio.

Considerar dentro de la agenda curricular la importancia de la estimulación de la creatividad desde las prácticas docentes en la Educación Inicial, permite a nuestro entender, brindar una nueva instancia relacional de prácticas en perspectivas desde una aproximación cualitativa a una realidad no determinista, sino contextual. Esto implica según Bresley (1996, p. 19) “una mirada a la distancia desde un punto en particular, que no conlleva la solidez de la ‘objetividad’, ni la arbitrariedad de la ‘subjetividad’ reconociendo que siempre estamos ubicados en un punto particular”¹⁶; una nueva mirada que acorte brechas y posibilite nuevos caminos a recorrer y transitar en “el diseño y la implementación de dicha unidad de propósitos estructurada con

¹⁶ Según la autora cualquier foco de observación sólo ofrece un resultado parcial, y retoma a Schwartz y Ogilvy (1979, p. 15) cuando afirma que “ninguna disciplina proporciona jamás una descripción completa de la realidad”.

celoso cuidado y, más aún, con capacidad para promover y edificar la diversidad” (Camilloni, 2013, p. 14). Este enfoque constituye una alternativa de apropiación crítica y creativa de todos y cada uno de los existentes, no como privilegio de unos pocos.

2.2 Enfoque metodológico.

La presente investigación se basó en una metodología cualitativa dentro de un estudio de caso, tomando como muestra a tres docentes de Educación Musical de la ciudad de Santa Fe que se desempeñan a cargo de la clase de música en salas de 5 años de la Educación Inicial, pertenecientes a Jardines del Ministerio de Educación de Sta. Fe y de la Universidad Nacional del Litoral. Desde dichas prácticas docentes, se desarrolló un estudio profundo y denso de las estrategias de enseñanza creativas.

Los datos del trabajo de campo se sometieron a un “análisis interpretativo” (Achilli, 2005, p. 40), desde donde la información dentro del proceso recursivo fue sometida a análisis crítico, contrastaciones, y triangulaciones, cuestión que posibilitó la búsqueda de nexos conceptuales que construyeron y argumentaron el objeto de estudio, y así permitieron comprender los significados que producen los sujetos en dicho contexto estudiado.

Se aplicó en dicha investigación un proceso que siguió una “lógica compleja dialéctica”¹⁷, entendiendo y estudiando dialécticamente los referentes conceptuales con la información empírica a “modo holístico de aproximación a la realidad”. Así mismo, este proceso fue concebido dentro de una relación particular de tiempo y contexto más que “algo determinado por un conjunto de reglas generales” (Bresley, 1996, p. 19); cuestión que constituye un método apropiado para entender y estudiar realidades complejas y variadas que están condicionadas por la circunstancia temporal, social e histórica del recorte seleccionado. Dicha perspectiva, según la misma autora y refiriéndose a la investigación en Educación Musical, implica una movida desde lo lineal hacia la causalidad recíproca e introduce la noción de

¹⁷ Achilli propone la denominación de “lógicas complejas/dialécticas”, (confrontando con la lógica ortodoxa/disyuntiva) a aquella noción de lógica de investigación donde las modalidades de articulación que se asumen entre configuración del problema, criterios, decisiones metodológicas a implementar, y construcción del objeto de estudio conciben el mundo social como contradictorio, complejo y en permanente movimiento interactuando “de modo dialéctico relacional entre concepciones teóricas y empíricas, incluyendo la reflexividad crítica del mismo proceso en sí” (2005, p. 39).

“configuración recíproca” entendida como la influencia simultánea de factores sobre-expuestos.

Así mismo, este estudio se fundamenta en los aportes de la Dra. Stublely quien expresa que una filosofía de investigación en educación musical necesita:

“Reconocer que la música como un modo de conocimiento, no está definida por ningún estilo particular, tradición histórica, o tipo de experiencia musical; sino por los múltiples modos en que los acontecimientos musicales pueden ser delineados o construidos en un momento histórico dado” (1992, p. 8).

2.3 Diseño metodológico.

Se considera central en esta investigación la elaboración de los registros narrativos, matrices de volcado de datos y cuadros de doble entrada (como se mencionó anteriormente) producto tanto de la lectura de documentos curriculares que aportan los docentes, las entrevistas grabadas, las observaciones de clases, los videos filmados de las clases observadas, y las anotaciones realizadas desde las observaciones en las clases de música de salas de 5 años de los tres docentes tomados como muestra (que constituyen la evidencia empírica). La muestra estuvo sujeta al posterior análisis e interpretación de la data seleccionada. Estos registros permitieron corroborar, ratificar, y re-construir conceptualmente la hipótesis inicial y abordar el objeto de estudio en profundidad.

Fue importante observar desde el diseño utilizado, aquellas prácticas docentes en las que se involucraron los sujetos tomados como muestra, considerando los aportes de Willis y redimensionando la posibilidad metodológica que: “evitando la distorsión del campo (...) permite estar lo más abierto posible a aquello dado por hecho” (1985, p. 2). Fue también relevante poner atención en la conducta observada desde su anterior enunciación (“lo que cada docente dice que hace”) en la entrevista inicial, previa a cada observación de clase (estructurada y semi-estructurada), complementando posteriormente la descripción de lo observado o cotejándola con comentarios realizados al finalizar las observaciones de clases. De esta manera, no nos limitamos sólo a lo observable, sino estudiamos “debajo de la conducta manifiesta el significado de los hechos que tienen para quienes lo experimentan” (Eisner, 1998, p. 53).

Desde la observación de clases de los docentes de música se reconocieron unidades de análisis que dieron cuenta de un tratamiento particular del contenido y su metodología de enseñanza. Luego, y siguiendo a Litwin (1997) se interpretaron las unidades con sentido didáctico formulando las primeras hipótesis, sometiéndolas posteriormente a un proceso de reconstrucción crítica.

2.3.1 Referentes empíricos.

Explicitamos en dicho apartado el recorte que se realiza a nivel poblacional, geográfico y temporal, que constituye la base documental de la presente investigación.

2.3.1.1. Sujetos de la investigación.

El criterio para seleccionar los docentes de música (n=3) contemplaron los pre-requisitos de: formación académica de grado universitario, carrera docente realizada en nivel universitario, pertenencia institucional y antigüedad en el cargo como docente titular. Es por ello que los docentes que se constituyeron como muestra para realizar la investigación durante el año 2016 (a marzo de dicho año, momento en el que inician las entrevistas y observaciones) son:

- Egresados de una Institución Universitaria, en estos tres casos del Instituto Superior de Música de la Universidad Nacional del Litoral, seleccionados ya que:

“el docente a cargo de una clase de música debe estar ampliamente preparado para desempeñarse como tal, no siendo apropiado que personal sin la preparación específica docente acceda a cubrir los cargos (...) aunque la realidad determine que ante la escasa oferta de educadores, los títulos supletorios de instituciones musicales sean un paliativo para dicho problema” (Castro, 2009, p. 16).

- Egresados de la carrera del Prof. de Música (criterio que posibilita inferir la jerarquía en la formación disciplinar y didáctica, acorde al nivel y área a estudiar). Según estudios anteriores sobre competencias docentes, los licenciados o los profesores de instrumentos reciben formación para la enseñanza del mismo y “su campo didáctico está circunscripto a la enseñanza individual de cada instrumento en el ámbito de la educación especializada. Mientras, que en los egresados de la carrera de Ed. Musical, la didáctica es aplicada a la enseñanza colectiva de la

música en la educación general” (Castro, 2009, p. 2). Dichas investigación, refuerza dicho ítem a considerar como constitutivo de la muestra.

- Docentes autores de “currículum con firma propia”. Al respecto, Gerbaudo (2011) propone pensar las clases “para sujetos concretos a los que dirigimos nuestras propuestas” evitando aplicar contenidos y actividades ideales y prefijadas, que no se adecuan a las “características que la coyuntura nos impone en cada intervención educativa”. En concordancia Frega (1997), señala la importancia del docente como autor y creador de su propio proyecto didáctico donde el mismo “no debería consistir en una simple yuxtaposición de recursos, sino en una cuidadosa planificación concebida a la medida de la unidad escolar en la que se desempeña” (p. 154). Es decir, se estudiaron prácticas de enseñanza en docentes titulares con continuidad en el cargo de cinco años al menos, cuestión que permitió acceder a la construcción de una propuesta pedagógica particular y contextualmente diseñada.
- Pertenecientes a una institución de educación inicial que posee autonomía en relación al nivel Primario. Para este ítems se consultó la nómina del establecimientos aportada en la página web del Gobierno de la ciudad de Santa Fe disponible en: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/104886/516375/file/Inicial.pdf> (fecha de consulta: octubre 2015). Así se seleccionaron tres jardines de la Región IV del Ministerio de Educación de la Pcia. de Sta. Fe de la ciudad capital, en los que el docente de Educación Musical, titular a cargo, reuniera los ítems arriba mencionados para observar durante el primer cuatrimestre del año dos mil dieciseis.

Finalmente y reuniendo las características anteriores, se constituyó la muestra en tres docentes que se desempeñan en las siguientes instituciones.

DOCENTE 1: perteneciente al Jardín del Sistema Universitario (U.N.L.) del radio centro de la ciudad de Sta. Fe.

DOCENTE 2: perteneciente a un Jardín Público de Gestión Privada (de enseñanza Católica del circuito - radio centro de la ciudad de Sta. Fe).

DOCENTE 3: perteneciente a un Jardín Privado de Gestión Privada (No confesional del radio centro de la ciudad).

2.3.1.2 Corpus documentales.

Se relevaron y adjuntaron como base documental las planificaciones anuales del ciclo lectivo 2016 de los tres docentes de la investigación; además se dispuso de las fichas evaluativas en soporte papel correspondiente a la sala de cinco años (entregadas a los alumnos en diferentes etapas del ciclo lectivo de cada uno de los tres sujetos), documentos que fueron obtenidos de primera mano en la realización de las entrevistas. En dicha instancia inicial, del docente 1 se obtuvo: la planificación diaria, el proyecto institucional (desarrollado en el ciclo lectivo 2015 – 2016), y las unidades didácticas de la clase de música en soporte papel y digital. Del docente 2 y 3 se recogió en soporte papel las fichas evaluativas, se recibió por envío de correo electrónico la planificación anual y algunas unidades didácticas (del docente tres solamente).

De igual manera, se reunió la documentación curricular provincial y nacional vigente a marzo del año 2016 (momento en el cual se inician las entrevistas y observaciones de clases) y con la que trabajan los docentes de música de las instituciones seleccionadas en el presente estudio; anexándole documentos que los profesores disponen para su consulta. Estos documentos mencionados son: LEN 26206 (2006); Cuadernos del aula N° 1 y 2 (M. E. y C., 2006-2007); NAP correspondientes a la Educación Inicial (M. E. y C., 2004, 2007; 2011); Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe (1997); Orientaciones Curriculares para el Nivel Inicial (M. E. y C., 1998); “Una política de estado para la educación santafesina. Santa Fe construye su ley provincial”, Ministerio de Educ. de Sta. Fe (2007); “Nivel Inicial- Evaluación y acreditación” (1999); Investigación cooperativa: “Evaluando junto a los docentes el impacto de los diseños curriculares jurisdiccionales en las prácticas educativas” -Programa de Investigación educativa. Santa Fe (2004); “Una política de estado para la educación santafesina” (documento de consulta) Santa Fe construye su Ley Provincial. (Noviembre 2007) “Síntesis Final - Propuesta de Articulado para el anteproyecto de Ley” (2007).

2.3.2 Estrategias metodológicas.

La recolección de datos se realizó atendiendo lo enunciado por Kemp y Adelman (1992) cuando sugieren en las investigaciones que desarrollan la metodología de estudio de caso, que: “el investigador debe tratar de determinar el significado de cada uno de los ejemplos, reuniendo información de al menos tres fuentes” (p. 62); y es por

ello que en el presente investigación se emplearon las siguientes estrategias metodológicas:

➤ Entrevistas: fueron previas al inicio de las observaciones de clases, y dividiendo las mismas en tres secciones. A saber: de tipo estructurada (parte I y III) con preguntas dirigidas en ítems de los datos personales/docentes/laborales/pedagógicos, y semi-estructuradas con otras preguntas abiertas para dar lugar a expresiones particulares y situadas desde el sujeto entrevistado (parte II). Las preguntas pautadas fueron probadas con otros sujetos, y finalmente aplicadas desde su rediseño luego de la prueba piloto. Se registró cada una de ellas en grabación formato mp3 y luego fueron des-grabadas para su posterior análisis.

Es necesario explicitar la manera de construcción de la parte III (en anexo 6.2.2.3), ya que es una adaptación de la *Escala del Fluir de la creatividad* de Ruiz Gutiérrez (2010) que se detalla en el anexo 6.2.2.3.1 transcribiendo los puntos 1 y 2 del modelo original. La escala de Ruiz Gutiérrez se fundamenta en las aportaciones teóricas de Csikszentmihaly, y el diseño y aplicación de la misma se orienta a conocer el grado en el que se favorece en el aula el *fluir* de la creatividad. A partir de allí, se conoce lo que el autor denomina como “huella creativa”, y se propone dicha herramienta como “prueba auto-informe de fácil aplicación al contexto escolar, concretamente al período de la educación Infantil” (2010, p. 284). La implementación de esta herramienta posibilita evaluar las características de la escuela creativa considerando tres dimensiones: a) la enseñanza creativa (proceso), b) el docente creativo (personalidad), c) ambiente creativo. Cada una de las dimensiones presenta en la escala original 91 ítems con afirmaciones que deben responderse a modo de respuesta cerrada según la escala Likert con cuantificadores lingüísticos de frecuencia que abarcan seis puntos (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre). Nos interesa en la presente investigación, retomar el modelo de la dimensión b), adaptada a la educación musical para determinar aquellas conductas del docente que favorecen desde su enseñanza el *fluir* de la creatividad.

La adaptación fundamental que se realizó sobre la escala original, reside en la adecuación a conductas similares de las mencionadas por el autor de la *Escala del Fluir de la creatividad*, pero dentro del campo de la Educación musical; aplicadas a la

realización de actividades con los alumnos (de la interacción con ellos), actividades que se realizan dentro del aula (desde lo planificado), y aspectos que considera central al momento de evaluar (evaluación).

El instrumento rediseñado de la entrevista constituyó una valiosa herramienta de estudio para dar validez a los datos que se infieren, confiabilidad de sus resultados, y legitimidad a dicha estrategia metodológica; ya que se estudiaron similarmente en prácticas creativas de docentes del mismo nivel de enseñanza infantil. La distinción se realizó desde las diversas áreas temáticas desde las que fueron abordadas en dicha investigación original, y que no provienen del campo de la educación musical (por ello su readaptación a la presente investigación).

Esta estrategia posibilitó no sólo describir el área temática a estudiar en los docentes, sino que habilitó la “construcción de un contexto discursivo o marco interpretativo de referencia” por parte del sujeto a quien se le da lugar (Spradley en Achilli 2005, p. 70).

En las pruebas piloto, las entrevistas (en anexo 6.2.1) se realizaron desde preguntas que luego se dividieron en parte I y II aplicándolas en dos docente de Música que se desempeñan en el mismo nivel educativo, con mismo grado de preparación que los sujetos de la muestra.

Posteriormente se re-diseñó la herramienta en los ítems necesarios de modificar reorganizándose de una manera más viable para su realización (incorporación de ítems para marcar en recuadros, organización gráfica no lineal siguiendo un diseño de ficha para ir completando o rellenando en el momento de entrevista - Veáse entrevista rediseñada y aplicada en anexo 6.2.2).

REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS	Entrevista previa a las observaciones	Grabación de la entrevista	Transcripción en 6 - Anexos
DOCENTE 1	SI / 5 de abril	SI	6.2.2.2.1 A)
DOCENTE 2	SI / 2 de mayo	SI	6.2.2.2.1 B)
DOCENTE 3	SI / 01 de junio	SI	6.2.2.2.1 C)

Tabla 1. Entrevistas a los docentes. Disponible en mp3 en dvd anexo.

➤ Lectura y análisis desde el corpus documental.

- De los documentos curriculares nacionales y provinciales: LEN 26206; Cuadernos del aula N° 1 y 2 (M. E. y C., 2004), NAP correspondientes a la educación Inicial (M. E. y C., 2004, 2007; 2011), Diseño Curricular Jurisdiccional de la provincia de Santa Fe (1997), Orientaciones Curriculares para el Nivel Inicial (M. E. y C., 1998); “Una política de estado para la educación santafesina. Santa Fe construye su ley provincial”. Ministerio de Educ. de Sta. Fe (2007); “Nivel Inicial- Evaluación y acreditación” (1999).
- Del Proyecto Educativo institucional o proyecto inter-áreas (en nuestro estudio sólo en el caso del docente 1, disponía del mismo); planificaciones de los docentes de Educación Musical; fichas evaluativas correspondiente a Educación Artística: Música, de la sala de 5 años de cada institución.

➤ Observaciones.

Siguiendo a Achilli (2005, p. 68), y luego de la realización de la entrevista, se consideró fundamental la realización de observaciones de clases para acercarnos al contexto particular; aproximándonos a una posibilidad de explicación y comprendiendo aquellas situaciones cotidianas, rutinarias, obvias y no documentadas que se desarrollaban en la clase de música. La observación nos permitió un modo de acceso incursionando en terreno y “familiarizándonos” con lo des-conocido. Esto requirió un esfuerzo de distanciamiento, una “observación que descotidianice”.

Inicialmente se solicitó permiso a las autoridades de cada institución para realizar el trabajo de campo por medio de entrevista con autoridades (docente 1 y 2), y entrega formal de carta de aval en la que constaba tema de investigación, directora de la tesis, número de expediente y de la resolución correspondiente a la aceptación del Comité Académico de Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la UNL del plan de tesis, y de la Directora propuesta. En el caso del docente uno, se realizó una entrevista de presentación con la Asesora Pedagógica del Jardín para explicitar el proceso y desarrollo de las observaciones a realizar en dicho lugar, y en la misma se conversó acerca de los objetivos e importancia de la presente (como campo de investigación valioso para conocer y estudiar la creatividad en la práctica de los docentes). Del mismo modo, se realizó una presentación y entrevista con la directora y

vicedirectora de la institución del docente dos, explicitando modalidades de filmación, preservación de la identidad de los niños, y como en el caso anterior, fundamentación de la importancia de dicha instancia de investigación para relevar aspectos a estudiar de las prácticas docentes. Finalmente en la institución del docente tres, se realizó la entrega de carta de aval a la directora del jardín, sin requerir la entrevista previa y autorizando dicho trabajo en la institución.

Desde la presente investigación, las observaciones nos permitieron inferir conocimiento sobre una determinada realidad social en su cruce con la teoría, en la que “se expresan y generan los universos culturales y sociales, en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, p. 56). A modo de inmersión, se posibilitó el análisis de las estrategias didácticas de estimulación de la creatividad en las clases de música y los modos de concreción real en el aula.

Las observaciones se efectuaron posteriormente de la realización de la entrevista inicial en las tres instituciones de Nivel Inicial, asistiendo a todas las clases semanales de música que se dictan en la sala de cinco años. En el caso del docente 1 y 2 fueron dos clases por semana de media hora cada una de ellas, y en el docente 3 fueron tres veces por semana con la duración de veinticinco minutos cada una de ellas. Se dispone de registro filmado de todas las clases a excepción de las tres iniciales del docente 1 (clases en las que se realizó un registro narrativo denso de lo sucedido y que se dispone en anexo 6.3.1), debido a que no se posibilitaba la filmación de los niños en dicho establecimiento. Luego de conversar y pedir permisos correspondientes se realizó la filmación de las clases 4, 5, y 6 explicitando que el material se iba a editar de espaldas a los niños y de manera que el plano fílmico no registrara sus rostros.

En total se realizaron 16 observaciones de clases de manera sucesiva no simultáneas, como se observa en el siguiente cuadro.

	Cantidad de clases observadas	No filmadas	Clases Filmadas	Fechas de observaciones
DOCENTE 1	6	1 a 3	4 a 6	abril de 2016 (8, 11, 15, 18, 22, 25)
DOCENTE 2	5	_____	1 a 5	mayo de 2016 (9, 11, 16, 18, y 23)
DOCENTE 3	5	_____	1 a 5	junio de 2016 (02, 03, 07, 09 y 10)

Tabla 2. Acerca de las observaciones realizadas y filmadas.

2.3.2.1 Etapas de la investigación.

Para el relevamiento, análisis y estudio de los datos (que se realizaron luego de la selección de los docentes tomados como muestra) se han desarrollado las siguientes etapas:

Primera Etapa: se confeccionó un primer modelo de entrevista semi-estructurada para aplicar como prueba piloto en dos docentes que se desempeñaran en el mismo nivel educativo, y teniendo en cuenta que cumplieran con los ítems enunciados para selección de cada docente a observar. Esta entrevista piloto atendió los apartados de formación profesional, desempeño anterior/actual, de la institución de pertenencia; de la planificación docente, materiales curriculares consultados, de ejes de la enseñanza musical desarrollados en las clases, de la creatividad dentro de sus estrategias de enseñanza y lugar dentro del diseño de clases.

Se incluyeron ítems acerca de la evaluación propuesta en sus planes y del lugar a las inquietudes o requerimientos de los alumnos. Se aplicó la entrevista piloto (véase en anexo 6.2.1) en los dos sujetos, concluyendo en su posterior análisis la detección e implementación de los cambios a realizar en la misma (con algunas preguntas a modo de entrevista estructurada y otras con modalidad semi-estructurada). Así se adecuó el formato de presentación para una mejor interpretación, y para aplicar finalmente a los sujetos de la investigación. Se realizaron modificaciones en algunas formas de preguntar o ítems a desarrollar dividiendo esta sección en dos apartados (parte I y II finalmente), e incorporando en forma de Parte III una serie de ítems divididos en tres aspectos que incluyen: a) actividades que se realizan a diario los alumnos, b) estrategias en relación a los propósitos, que cada docente se plantea desde sus consignas, y c) aspectos que se consideran relevantes a la hora de realizar las evaluaciones. Cada uno de estos ítems dentro de los tres aspectos, se presentó para responder dentro de una escala puntuada del 1 al 6. Dicha adaptación constituyó una adecuación a la educación musical de la escala del Fluir de la creatividad de Ruiz Gutiérrez (2010), que fue valorada con un puntaje de 1 a 6 (de 1=nunca a 6= siempre).

Segunda etapa: realización de la entrevistas a los sujetos de la investigación.

La parte I: requirió de aspectos a ir completando en relación a su trayectoria profesional, del cargo de pertenencia, y del diseño de sus planificaciones.

La parte II (semi-estructurada) con una serie de preguntas que posibilitaron el desarrollo explicativo y descriptivo por parte de los docentes.

Y para concluir, la parte III (realizada en base al modelo de la “Escala del Fluir de la Creatividad” Ruiz Gutiérrez (2010), adaptada a los contenido disciplinares particulares de Educación Musical) siguiendo la guía de items, desde donde se enuncian aspectos que los sujetos pueden estimar de su práctica docente en las clases de música. Se completó considerando una escala que determina: 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre.

Dichas entrevistas fueron filmadas, des-grabadas, y están disponibles en formato de audio mp3 en su versión completa de cada uno de los sujetos (anexo 6.2.2) y escaneadas las partes I y III.

Tercera etapa:

Se realizó la lectura de las planificaciones y fichas evaluativas de los docentes de música obtenidas en la entrevista inicial, correo electrónico y mensaje de texto. Esta etapa se abordó con el objetivo de reconocer, identificar y detectar en cada documento los ejes del conocimiento musical, desarrollados y considerados desde lo prescripto. Así mismo, se analizaron las enunciaciones de contenidos, actividades, fundamentación, y evaluación que los docentes proponen como deseables para sus clases. Además se detectó la presencia de estrategias para el desarrollo de la creatividad de los alumnos desde propuestas creativas del docente y de la organización explícita de actividades para cumplimentar con los propósitos deseados dentro del campo disciplinar musical.

Cuarta etapa:

Con intenciones de profundizar los datos recopilados en las etapas anteriores, y así contrastar la información construida a partir de su análisis, se realizaron observaciones de clases en los sujetos entrevistados previamente, filmando cada encuentro y

preservando la identidad y las facciones de los niños (disponibles en formato mp 4 en anexo 6.4).

Quinta etapa.

En dicha instancia, se analizaron los datos documentados examinando los audios y videos obtenidos (de las entrevistas y observaciones), realizando cuadros y matrices que posibilitaron estudiar las prácticas de los docentes, desde el uso de la herramienta de evaluación en las conductas creativas: SCAMPER. Se infirió posteriormente de este proceso aquellas estrategias que son favorables a la enseñanza creativa musical; y se triangularon en esta instancia los aportes de la educación experiencial y estimulación musical de la creatividad en la elaboración de secuencias didácticas flexibles.

Se postuló finalmente desde el presente estudio la *Propuesta de Secuencia Cíclica de Prácticas Creativas en Educadores Musicales*, que permite una integración holística de lo observado y estudiado en la clase de música de las salas de 5 años de la educación inicial; relacionando aquellos aportes teóricos-metodológicos de las didáctica General y de la didáctica de la educación Musical, y cotejando con la data obtenida a fin de iluminar los aportes a las prácticas pedagógicas y construir conocimiento disciplinar reflexivo, situado y contextualizado.

2.3.3 Análisis y procesamiento de la información.

Procesamiento de datos.

Desde la realización de las entrevistas se conformaron los cuadros y matrices de datos con cuadros de doble entrada, divididos y siguiendo el orden de lo realizado en la misma: una primer parte de características particulares de cada docente, del cargo correspondiente, de la formación docente, de la antigüedad y experiencias musicales y pedagógicas previas y simultaneas; una segunda parte que planteaba preguntas semi-estructuradas contemplando una pregunta final para agregar aspectos que consideren relevantes de aportar; y una tercer parte para completar con numeración del uno al seis siguiendo algunas enunciaciones detalladas.

Se atendió para su análisis los aportes de Achilli (2005) cuando considera “la lógica” del relato de los docentes de Educación Musical entrevistados, para luego dar lugar al eje central: Creatividad en las prácticas docentes (que nos interesa desde el presente estudio), relevando que sentido adquiere lo que expresa y lo que nos está diciendo.

Posteriormente se establecieron similitudes, coincidencias, discrepancias o hasta contradicciones entre los sujetos, o en sí mismos con lo observado posteriormente en la práctica áulica. Quedaría por analizar y como continuidad de la presente tesis aspectos que se omiten o no se mencionan (ya sea por desconocimiento o explícitamente por no querer expresarlo, ya que en esta instancia se conoce la continuidad de lo expresado por medio de las observaciones de clases y aquello que realmente acontece en el aula).

Una vez obtenidos los documentos curriculares en las entrevistas, se procedió a realizar un procesamiento de los mismos que permitió su exposición en registros narrativos, planillas, matrices y gráficos.

Desde los documentos curriculares Nacionales y provinciales vigentes se analizó la inclusión de la creatividad como estrategia de enseñanza, su mención, despliegue de orientaciones en relación al tema, y prescripciones dentro de los artículos de la legislación educativa.

En el caso de los documentos curriculares particulares de cada docente (que entregaron a la tesista) se analizó como se incorpora o concibe la estimulación de la creatividad, considerando:

- El estudio de estrategias y secuencias didácticas de estimulación de la creatividad observables, identificables, y evaluables que favorecen los diferentes modos de conocimiento musical (“Percepción, producción, y reflexión”- Davidson y Scripp, 1992)
- Formas de evaluación diseñadas para estimar el desarrollo de la creatividad (cotejando con SCAMPER como herramienta valiosa de evaluación de las prácticas creativas del docente de música).

Para realizar el análisis de las observaciones se visionaron los videos obtenidos y se aislaron algunos fragmentos de cada video que potenciaban aquello que se explicitó en la entrevista o se infirió como relevante para considerar en las prácticas creativas de docentes de música. Desde allí, se procedió a realizar registros reconstruidos a la luz de las conceptualizaciones que surgieron en el momento inicial (relevados en cuadros y documentos / planillas comparativas entre un mismo sujeto y entre los tres docentes). Y que analizados desde la *lógica recursiva* a la que se refiere Achilli, permitieron conocer y contextualizar la cualidad de los datos, y la riqueza del análisis a

partir de las contradicciones; lógica a la que Willis (1985, p. 5) denomina “potencial de control cíclico” definiendo el enfoque cualitativo que permiten volver a mirar lo que sucedió para construir nuevo conocimiento.

2.4 Validación.

Análisis y validación de los datos: las descripciones particulares que se elaboraron, permitieron establecer comparaciones entre docentes, relevando presencias, coincidencias, o ausencias y constituyendo las principales fuente de evidencia incorporando matrices o redes incorporadas cuando se reducen los datos. Erikson (1984 en Echeverría 2005, p. 106) afirma que dichas descripciones particulares constituyen el “componente central de un informe de investigación”.

El análisis de los documentos curriculares fue inicialmente exploratorio para relevar la presencia e inclusión de la creatividad como articulador del proceso de enseñanza musical; para establecer posteriormente comparaciones, análisis crítico, y cotejo con la bibliografía existente que se centra en estudios de la creatividad del docente: Giglio (2013), Malbrán (2009), Gil Frías (2009), Frega (2007, 2014, 2015, 2016), Ruiz Gutiérrez (2010).

Posteriormente la triangulación con las entrevistas y observaciones de clases, posibilitó entender los actos de enseñanza (a modo de mirarnos y ser mirados), como lo enuncia Edelstein (2011, p. 188) analizando la presencia de “formas de deconstrucción-construcción metodológica”¹⁸ y como instancias de compromiso personal. Desde allí conocer las connotaciones particulares desde la interacción entre contenido y forma (lo metodológico – “el modelo” desde Gainza -2003- explicitado en cap. 1 – 1.5.1.1.), nos permite estudiar las prácticas docentes determinadas por “el contenido mismo de la realidad indagada” (Edelstein, 1996, p. 80). Esto posibilita reconocer los modos en que el docente de música piensa su campo disciplinar, el tratamiento de los contenidos y su recorte particular, los estilos de negociación y la utilización de prácticas meta-cognitivas de evaluación. Investigando sobre la “manera particular que despliega cada docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento” a la que Litwin

¹⁸ Término que Edelstein (1996) adopta desde los aportes de Furlán (1989), destacando con dicho concepto su carácter relativo y singular, determinado por “la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella”.

denominó: *configuraciones didácticas* (1995, p. 129). Si bien no analizaremos la totalidad de las dimensiones que permiten determinar el tipo de configuración, estos indicadores nos servirán para establecer criterios de validez a la interpretación de los datos obtenidos en la presente investigación.

Se recuperó desde el análisis de los documentos curriculares el lugar de lo metodológico en la enseñanza, que implicó estudiar la necesaria articulación entre “forma – contenido, como constituyente nuclear de toda propuesta educativa” (Edelstein, 2005, p. 148). Y desde allí, permitió reconocer la construcción didáctica que cada docente articula en sus actos de enseñanza, para profundizar sobre el estilo de docente que en nuestro caso desarrolla una particular práctica de intervención musical desde sus aportes creativos.

Desde el enfoque cualitativo del presente estudio, se analizó la experiencia observada permitiéndonos descubrir los significados que dependen en gran medida de “las estructuras teóricas o de las marcas de referencia que ejercen influencia sobre la escena” (Eisner, 1998, p. 53).

Así mismo, en este proceso de validación se utilizó el SCAMPER (modelo operativo de conductas frecuentes creativas de artistas en diversos campos, que incluye posibilidades de: sustituir, combinar, adaptar, modificar, magnificar o minimizar, poner en otros usos, eliminar y poner al revés) para inferir posteriormente la presencia, reiteración o ausencia de las variantes que analiza dicha herramienta sobre las prácticas docentes. Es decir, se analizó la flexibilidad de las secuencias didácticas desarrolladas y la fluidez de ideas analizadas en el despliegue de diversas estrategias que estimulan modos variados de conocimiento musical (aislando los fragmentos en los videos de las observaciones de cada docente, detallándolos y presentados luego en el anexo).

La triangulación entre documentos, registros de observaciones y entrevistas a la luz de los aportes teóricos metodológicos sobre la Didáctica de la Música y Didáctica General, permitió validar los datos para la construcción de las conclusiones otorgando confiabilidad y legitimidad al trabajo de investigación.

CAPÍTULO 3:

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LA DATA.

3.1 La creatividad del docente en la Educación Musical del nivel Inicial desde lo declarado. Resultados.

Como parte de la tercer etapa del proceso y dentro del contenido de este capítulo número 3, se realizaron las entrevistas (que a continuación se presentan y analizan como punto 3.1.1), se estudiaron y analizaron las planificaciones anuales de los tres docentes, de las fichas evaluativas y de las planificaciones de unidades didácticas y/o proyectos inter-áreas (en punto 3.1.2). Estos documentos luego fueron triangulados con los documentos curriculares oficiales y los aportes del marco teórico del presente estudio, para complementar finalmente con el análisis sobre las observaciones de clases filmadas y luego anexadas por segmentos (en punto 3.2).

Con el objetivo de identificar decisiones que toman cada uno de los docentes al interior de sus propuestas didáctico-pedagógicas, se describieron y estudiaron los diversos indicadores que se enuncian desde lo prescripto en los programas y aquellos que enuncian los docentes en la entrevista y que luego se observan en la práctica del aula.

3.1.1 Acerca del procesamiento de las entrevistas.

Luego de la realización de las entrevistas piloto, el diseño de las mismas se modificó y organizó atendiendo tres secciones dentro de las cuales analizaremos diversos aspectos que se consideran influyentes y determinantes en el estudio de las estrategias creativas de enseñanza musical. Aplicada posteriormente en el nivel inicial a los docentes que conforman el presente estudio de caso.

En la primer sección, aparecen una serie de variables personales y en relación a su trayectoria docente; en la segunda se consulta sobre aspectos cualitativos de la práctica docente por medio de preguntas de entrevista semi-estructurada; y finalmente en la tercera, se dispone de una serie de indicadores a estimar dentro de una escala de Nunca a Siempre (explicado con anterioridad), y que son una derivación de la Escala del Fluir de la Creatividad (Ruiz Gutiérrez, 2010) adaptada desde la presente investigación, a la enseñanza de la música en sala de cinco años del Nivel Inicial.

3.1.1.1 Entrevista Estructurada 1º parte.

Variables:

3.1.1.1.1 Formación académica (título, Año de egreso, antigüedad en la docencia y en el Nivel inicial, cantidad de horas desempeñadas en el cargo).

Desde el siguiente primer punto de la entrevista se pudo conocer en mayor profundidad las características de los tres docentes que fueron seleccionados como muestra.

Desde el cuadro de datos que se explicita a continuación (tabla 3), podemos observar la igualdad o similitud de características relacionadas a la formación docente por parte de los tres sujetos; y en relación al cargo que desempeñan en la Educación Inicial. Coinciden estimativamente los docentes en años de edad (31 a 34), antigüedad en la docencia (7 a 10 años), y de la universidad otorgante del título (UNL Santa Fe), además similitud de años de antigüedad en el nivel Inicial (7 a 10), de la cantidad de horas semanales de trabajo en la institución observada (15 hs. correspondientes al cargo base de Educación Musical en la Provincia de Santa Fe) y una pequeña diferencia en los años de egreso de la formación universitaria de grado (2, 5 y 7 años respectivamente entre docentes 1, 2 y 3).

Podemos decir, que los docentes elegidos como muestran constituyen data semejante en dichas características analizadas (similar tiempo transcurrido en la docencia y en el nivel); y sería interesante como tema para otra investigación el análisis desde características diversas de acuerdo a años diferentes de inicio de la carrera docente, y de permanencia en el nivel, como así también de egreso de la formación docente de grado.

	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
Años de edad de la docente	31	33	34
Años de desempeño en la docencia	10	10	7

Años de desempeño en la Ed. Inicial	10	10	7
Título docente e Institución del título otorgante	Prof. de Música - del Inst. Sup. de Música de la UNL	Habilitante para Inicial y primaria (CREI). Prof. de Música - del Inst. Sup. de Música de la UNL	Prof. de Música - del Inst. Sup. de Música de la UNL
Años desde el egreso de la Formación Universitaria	2	7	5
Cantidad de hs. cátedra de desempeño actual en la Institución de Ed. Inicial	15	15	15

Tabla 3. Acerca de la formación académica de los docentes.

3.1.1.1.2 Características del cargo desempeñado en la Institución de Educación inicial.

Desde la tabla que se expone continuación se pueden inferir semejanzas entre características en relación al cargo de educación musical que ocupan dentro de las instituciones de nivel inicial, y además entre algunas particularidades propias de la institución donde se realizaron las observaciones (tabla 4).

Las tres docentes son titulares y se desempeñan dando la clase de música a alumnos de las salas entre 1 y 5 años con un total entre 9 y 12 salas por institución. Se visualiza una diferenciación entre docentes en relación a la cantidad de veces por semana que se imparte la clase de música (en el docente tres, son tres veces por semana a diferencia del docente 1 y 2 que dan dos veces por semana), y existe una pequeña variación en la cantidad de minutos de duración de cada clase (docente 1 y 2 dictan 30 min. por clase; y docente 3 desarrolla 25 min. por clase).

Un aspecto a considerar que fue señalado en la entrevista con preocupación, fue en el caso del docente 1 al manifestar la no disposición institucional de un salón de clases para el dictado de su clase semanal de música, y así tener que realizarla en la sala de clase de cada grupo; debiendo con esta realidad particular trasladarse entre una y otra con las dificultades que esto genera. Esta situación influye en la dificultad expresada

por el mismo docente uno, ya que debe también trasladar sus materiales didácticos, sus recursos instrumentales, grabador y demás recursos que necesite. A diferencia del primero, la docente dos y la docente tres disponen de un salón ubicado dentro de la institución al cual los alumnos asisten llevados por la docente de sala al inicio de su hora de clase.

Si bien no es objeto de estudio de la presente investigación es interesante cuestionarnos la configuración del *espacio de clase*¹⁹ (para futuros avances de estudio en relación a la elección del lugar físico y la construcción del ambiente educativo); definiendo el espacio físico desde objetos (mobiliario, la decoración, el material didáctico, etc), en interrelación con la configuración del *ambiente áulico* que se determina desde el conjunto formado por el espacio físico y las relaciones que en él se establecen. Podríamos decir que la incidencia de la disposición del espacio no es, ni vacía ni neutra de significantes; más bien, a ser entendido como lugar que contiene y es contenido.

Se puede analizar posteriormente desde esta cuestión del espacio físico, que la creatividad también se desarrolla precisamente a partir de la dificultad y/o carencia o ausencia de este espacio. Heguy (2015) propone ante estos casos, frecuentemente observado en muchas escuelas en la actualidad, la posibilidad de “inventarlo” y crearlo con otros recursos expresando la necesidad de “saber ver” más allá de lo puntualmente disponible.

	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
Salas en las que trabaja actualmente en la Institución de Ed. Inicial	salas de 1,2,3,4 y 5	salas de 1,2,3,4 y 5	salas de 1,2,3,4 y 5
Cantidad de salas de Ed. Inicial de la Institución donde se desempeña actualmente y turnos	12 salas (turnos mañana y tarde)	9 salas en turno mañana	10 salas (turnos mañana y tarde)

¹⁹ Dimensionado junto al *tiempo*, como un elemento básico y constitutivo de la actividad educativa (Frago y Escolano, 1998, p. 61; en Ruiz Gutiérrez, 2010).

Situación laboral en la Institución observada	Titular	Titular	Titular
Cantidad de alumnos de la Institución Observada.	180	250	200
Alumnos de la sala de 5 años	18	26	22
Posee salón de música en la Institución observada	NO	SI	SI
Cantidad de horas. Semanales del cargo	15	15	15
Frecuencia semanal de la clase de música	2	2	3
Duración en minutos de la clase de música	30	30	25

Tabla 4. Acerca del cargo desempeñado en la Institución de Educación inicial

3.1.1.1.3 Antecedentes laborales (Nivel de escolaridad que enseña, otros antecedentes y experiencias previas y actuales simultáneas al cargo en nivel inicial).

En la tabla que a continuación analiza los aspectos de la trayectoria laboral de cada docente (tabla 5), se habilitan diversas miradas para ser consideradas como influyentes en las prácticas cotidianas y considerada parte de los recorridos personales que cada sujeto atraviesa y es atravesado, dejando en este desempeño particular aspectos puntuales a estudiar como: experiencia en la enseñanza musical a alumnos con discapacidad, enseñanza de instrumentos en clases particulares, clases de audioperceptiva en instituciones locales de formación musical, enseñanza en proyectos de coro de niños, y experiencias de integrar una agrupación coral. Estas cuestiones posibilitan desde las miradas personales de uno de los docentes,

significativos aportes a sus clases cotidianas en la educación inicial, favoreciendo múltiples estrategias desde un enfoque integrador e inclusivo. De esta manera, la experiencia musical propia de cada docente (participando de la actividad coral, ejecutando algún instrumento particular, formando parte de un grupo musical) permite desplegar desde su formación profesional/musical un amplio abanico del que dispone para implementar en sus clases. Los diversos medios o recursos musicales que el docente posee para la enseñanza constituyen componente activos que orientan el proceso educativo, ya que en el caso de la enseñanza de la música el recurso utilizado está directamente relacionado con el contenido que se pretende enseñar; como lo expresa Silva: “tienen una relación dialéctica, uno es en el otro, y no se pueden separar” (2015, p. 276).

Se destaca en relación al aspecto mencionado hasta aquí y en relación a la formación musical previa, actual y permanente de cada docente; que de esta manera determina: el conocimiento acerca de los recursos (de los medios técnicos y códigos empleados), el uso y elaboración de los mismos (para elaborarlos o re-adaptarlos a nuevas producciones), y su aplicación concreta en diversas situaciones de enseñanza (saber aplicarlos en nuevas estrategias de uso integrándolos en su programación a múltiples contextos escolares de gran diversidad educativa).

Dionisio Castro (2009) se refiere a la particular importancia que poseen aquellas aptitudes y competencias musicales como complementarias de las competencias docentes. El autor señala como valioso:

“que el docente posea las competencias musicales en situaciones fuera de la escuela es de suma importancia, puesto que si no, no solamente no sería competente, sino que no sería capaz. Quien piense que no es necesario que un profesor de música sepa hacer música, no se fundamenta en una educación para formar en competencias” (p. 191).

Estas competencias del docente configuran los modos de hacer en música que se favorecen en el aula (Stubley, 1992), no sólo por parte de los alumnos sino desde la acción docente considerando la posibilidad de escuchar, interpretar y componer.

El aspecto lúdico también aparece mencionado como importante y potenciador de prácticas musicales creativas. Así, se evidencia desde su enunciación el protagonismo del juego como recurso y fuente de motivación para el alumno, aspecto que debe

considerarse y planificarse desde el uso del propio cuerpo (desde la voz hasta los diversos segmentos corporales) y como vehículo de formas posibles de conocimiento musical.

	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
Experiencias previas al desempeño de dicho cargo	Enseñanza de música en Jardines Maternales de Entre Ríos y de la Ciudad de Santa Fe. Además clases de música en Centros de Día (a niños con discapacidad)	Clases particulares de Flauta Traversa. Clases de Audioperceptiva en la Escuela de Música del Liceo Municipal. Integrante del Coro de la Universidad Católica de Sta. Fe. Integrante de un grupo de música folklórica.	Jardín Maternal - Niveles Inicial y Primario en Escuelas de Sta. Fe. Coros de niños.
Experiencias simultáneas al trabajo actual en el nivel Inicial (actividades docentes, musicales o independientes)	Enseñanza de Audioperceptiva en la escuela de música del Liceo Municipal de Sta. Fe	Experiencia Coral en un coro municipal - 6 Horas cátedras en Nivel Superior (Prof. de Inicial y Primaria)	Profesora de Lenguaje Musical en el coro del Programa Prov. "Orquestas y Coros para el Bicentenario"
Aspectos que favorecen (según el docente), su trabajo en el nivel inicial dichas experiencias previas o simultáneas	Enfoque integrador e inclusivo. Formación académica y constante. Apertura a otros y diversos modos de considerar el acto educativo.	Enfoque de las clases desde la ejecución y producción instrumental de los alumnos. No tan centrada en la ejecución vocal de canciones.	Enfrentar cada propuesta de clase en el Nivel Inicial, desde el aspecto lúdico.

Tabla 5. Acerca de los antecedentes laborales.

3.1.1.1.4 Planificaciones de los docentes (Doc. Curric., Planif. anual/diaria – Fichas evaluativas).

Desde el material entregado a la tesista, los docentes articulan en sus diversas planificaciones aspectos que consideran centrales de enunciar y así mismo de abordar desde su realidad contextualizada donde se implican dichos programas; a modo de “contrato didáctico” como lo expone Chevallard (1991, p. 26), desde donde formaciones didácticas alrededor de un saber son retomadas como objeto de un proyecto compartido de enseñanza y de aprendizaje, y que une en un mismo sitio a docentes y alumnos.

Se dispone así de los documentos entregados en los que se observa el detalle de *contenidos de saberes*, retomando lo estudiado por Chevallard (1991) y refiriéndose a aquellos que han sido designados como “*saber a enseñar*”, y que luego pueden sufrir modificaciones adaptativas que lo harán apto para constituirse como *objeto de enseñanza*” (p. 45).

Dentro de cada planificación, también se evidencia una estructuración por unidades temáticas que se enuncian bajo el título y división de contenidos: conceptuales / procedimentales/ actitudinales; de nominación perteneciente a la Ley Federal de Educación (derogada en el año 2006). Esta nominación apareció reflejada y explicitada dentro del diseño curricular de la Provincia de Santa Fe (1998), y aún es utilizada en algunos establecimientos como en el caso del docente dos y tres constituyendo materiales de consulta para la elaboración de clases y planificaciones (aspecto que merece revisarse y cuestionarse por no disponer en la jurisdicción del diseño curricular correspondiente a la LEN 26206).

Se dispone además en el caso del docente uno, de un proyecto integrado de áreas en relación a un tema puntual y a partir del cual se desarrollan las unidades didácticas de todas las áreas (incluida Educación Musical), y que se trabajó a lo largo del año 2015 concluyendo en un cierre colectivo final hacia el término del mismo (que se continúa al momento de la entrevista- abril 2016).

Se visualiza en las planificaciones diarias el detalle de recursos musicales a utilizar en las clases y los procedimientos a realizar con los mismos, pero no aparecen detallados las estrategias empleadas para cumplir con los propósitos deseados y explicitados por escrito, ni tampoco las estrategias de evaluación para abordar y estimar el proceso de enseñanza.

	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
Documentos curriculares disponibles y entregados al tesista	Ficha evaluativa. Planificación Anual 2016. Planificación diaria (a abril 2016). Unidades en desarrollo (a abril 2016) y unidad del proyecto institucional "Arrullos".	Ficha evaluativa. Planificación Anual 2016	Ficha evaluativa. Planificación anual 2016. Unidad didáctica

Tabla 6. Acerca de la planificación que se dispone del docente.

3.1.1.1.5 En relación al diseño de clases y su proceso de planificación.

Se evidencia la pluralidad de documentos consultados y además la utilización de documentos curriculares de otras jurisdicciones desde los cuáles algunas instituciones de nivel inicial (aquí es el caso del docente dos) consultan diseños curriculares de otras provincias (tomando de referencia el diseño de Córdoba o Buenos Aires enmarcados dentro de la LEN N° 26206).

En esta instancia, los datos aportados sirvieron para analizar de qué manera se transforman aquellos saberes a enseñar en objetos de enseñanza (por más que difieran el modo de concreción y diseño de la planificación según corresponda a unidades/proyectos/contenidos). Se analiza además, cómo aparecen los diferentes ejes del conocimiento musical considerados, enunciados y desarrollados en los tres docentes; y de qué manera cada uno los planifica y concretiza haciendo una estimación en porcentaje del desarrollo habitual dentro de los mismos (figura 3a, 3b y 3c).

Se consideran centrales de indagar, aquellos tres aspectos a los que refiere Stubley (1992) y que han sido explicitados anteriormente desde donde la música es explorada desde las perspectivas de auditor, ejecutante y compositor; y que configuran la experiencia en relación holística con las vivencias previas del hecho musical desarrollado. Este estilo docente que puede ser conocido mediante este items de la entrevista, configura una dimensión histórica particular desde donde cada uno construye las múltiples experiencias musicales que propone a los alumnos.

Cabe señalar que dentro de los ejes de la figura 3a, 3b y 3c se incluye la consideración del movimiento corporal, ya que el mismo se presenta como un vehículo del que disponen todas las personas y que particularmente en los niños favorecen la apropiación de las experiencias sensoriales y el desarrollo de la inteligencia musical. Este aspecto permite relacionar la calidad del movimiento con la organización rítmica y la estructura formal, el desarrollo del sentido de precisión y de correspondencia en el tipo de ajuste, del control psicomotor (mayor que los primeros años de vida), y de la sincronización del movimiento con el ritmo musical. Así la propuesta desde actividades corporales en la enseñanza de la música “se transforma en herramienta para la

resolución posterior de ejecuciones musicales” (Malbrán, García Malbrán, Ramallo, 2013, p. 28).

Por otro lado se incluye la audición que desde Elliot (1997) se describe dentro de los tipos de conocimiento que determinan la musicalidad (“*musicianship*”). El autor analiza el rol que desempeña la escucha musical (audición en nuestra figura) constituyendo un tipo de conocimiento procesual (definido por el autor como una experiencia consciente de la obra musical), y determinando los actos de “musiquear” (en la versión inglesa el autor lo denomina *musicing* = hacer música). Desde allí su importancia al incluirla en los ejes mencionados de la entrevista, como aspectos a ser abordados por el docente y conocidos desde el presente estudio.

También se encuentra indagado el eje de producción vocal ya que se considera entre los cuatro y cinco años el tiempo indicado para que el niño adquiera mayor consistencia tonal, siendo más fácil su retención memorística con melodías de extensión más amplia y con la posibilidad de comenzar paulatinamente a componer sus propias canciones adaptándoles textos y nuevos elementos melódicos y rítmicos. Este último aspecto se encuentra en estrecha relación con el eje que se menciona como creación vocal, ya que posibilita el “desarrollo de la capacidad imaginativa mediante la libertad que proporciona el mundo sonoro” (Figueras, 1980 en Sarget Roos, 2003).

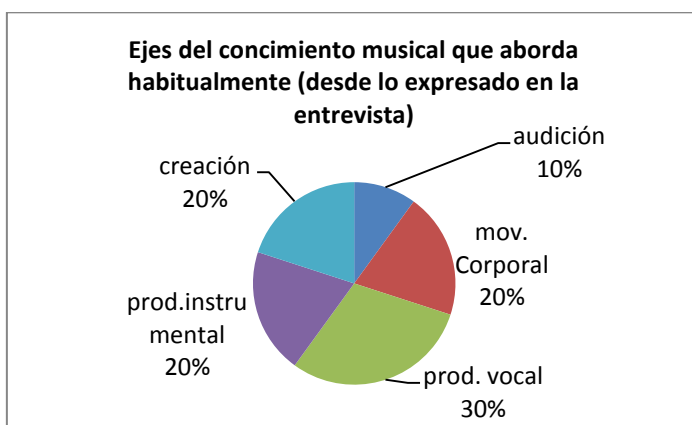


Figura 3 a - Docente 1.

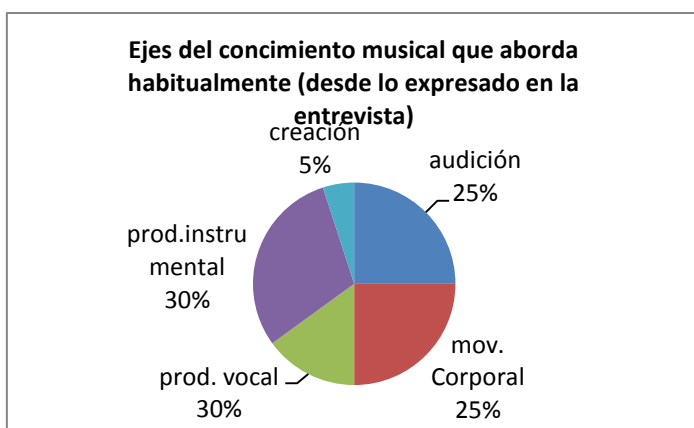


Figura 3 b - Docente 2.

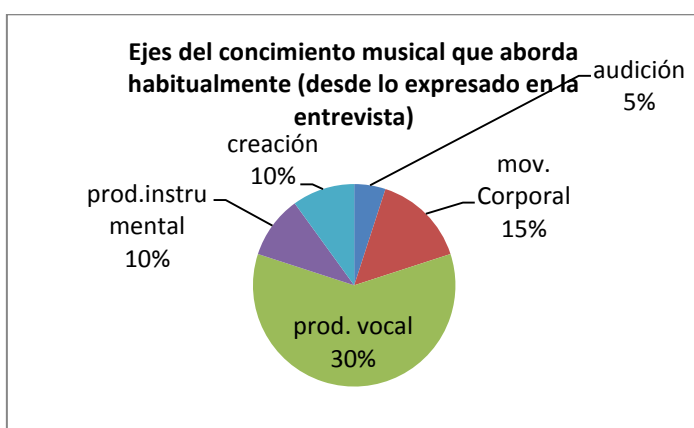


Figura 3 c- Docente 3

3 a, b, c. Acerca de los ejes del conocimiento musical sobre los que planifica.

Analizamos que cada uno de los tres docentes planifica y considera los variados modos de conocer en música (centrados en la ejecución o acción musical) señalando la cantidad de tiempo aproximado que dedica a cada uno de ellos. Desde allí inferimos que aunque los porcentajes son variables, se abordan desde su reconocimiento (y enunciación en la presente entrevista) todos aquellos modos pertenecientes a lo que Davidson y Scripp (1992) denominan habilidades cognitivo – musicales, pudiéndose desarrollar dentro de la ejecución o fuera de la misma.

Podemos determinar que en el caso del docente 1 y 3 la producción vocal está claramente enfatizada sobre los otros modos, y en el caso del docente 2 prevalece el porcentaje de la utilización de instrumentos en relación a las otras formas de acceso al conocimiento musical.

A las luz de los aportes de la educación experiencial esta variada posibilidad de brindar a los alumnos propuestas de exploración sonora, expresión musical desde el juego, uso de materiales e instrumentos diversos, y hasta de modos de acción variados sobre la ejecución; permite el desarrollo creativo incorporando también formas pre –

establecida para ser imitadas desde la “experiencia auditiva `pasiva` de recepción, confrontada con la experiencia `activa` de manipulación directa y expresión sonora” (Gainza, 2002, p. 138) que se integran retroalimentando y favoreciendo la riqueza de la experiencia musical.²⁰

Desde estos porcentajes analizamos como la audición, remite a un modo de conocimiento musical que se identifica con la percepción estética y que desde allí configura un acto de reflexión en acción, posibilitando posteriormente descripciones verbales y transformando la experiencia original (que posibilita ampliar la reflexión “en la acción” y “sobre la acción” - Stublely, 2006).

Al considerar la ejecución (en nuestros ítems detallados como producción vocal / corporal e instrumental) se involucra el pensamiento en acción que luego se torna reflexiva sobre sí misma; pudiendo inferir así, de qué manera se proporciona conocimiento procedimental de la ejecución y sobre su comprensión posterior.

Finalmente el ítems que señala creación se enmarca dentro de la actividad de producción compositiva como modo de conocimiento musical que requiere el manejo de una ejecución habilidosa, y a la vez una búsqueda reflexiva situada en un contexto en el cual se está trabajando y experimentando acciones únicas.

En relación holística las tres experiencias de audición, ejecución y producción composición (si bien difieren de su naturaleza particular) conforman y constituyen amplios y variados tipos de experiencia y de pensamiento musical. Al analizar esta interrelación que se produce entre los diversos modos de conocimiento musical (que los docentes declaran realizar en sus prácticas) se nos permite la triangulación con los aportes de Perkins (2010), desde donde establece un camino posible a partir de los principios de la enseñanza que habilitan transformar la educación. El autor estudia como es necesario abordar la complejidad de dicho ámbito permitiendo al alumno y al docente la realización del *juego completo*. Se refiere con dicha metáfora en primer lugar, a la posibilidad de abordar todos los elementos dentro de un desarrollo concreto sobre la experiencia acerca de la cual se insertan los mismos, no atomizados sino integrados al juego completo (en el caso de la educación musical desde el abordaje de

²⁰ Cualquiera sea la puerta de entrada de la experiencia musical, lo importante es posibilitar y sostener el equilibrio desde la integración de actividades complementarias de “recepción – expresión o bien expresión - recepción” (Gainza 2002)

los conceptos y contenidos dentro de la propia *acción musical*, es decir dentro del “hacer musical” como experiencia integradora; en oposición a la función elemental y fragmentaria que Perkins denomina como una enfermedad “elementitis”). En segundo lugar analiza los principios del aprendizaje pleno con una dosis de *aprender acerca de algo* para aprender a hacerlo comprendiendo la forma en que ese algo se hace (en la educación musical contextualizando las producciones musicales desde una mirada reflexiva, crítica y situada que permita hacer consciente los procedimientos musicales desde el aprender a hacerlo: cantando- bailando- tocando-creando- componiendo- escuchando- inventando- improvisando), y que el autor denomina *acerquitis*. Estas metáforas aplicadas al diseño educativo permiten al docente enriquecer sus propuestas y lograr mucho más en sus resultados desde experiencias concretas; “maestros y profesores asisten a innumerables cursos sobre teorías del aprendizaje y dinámicas de aula, mientras pasan un porcentaje sorprendentemente pequeño de tiempo jugando el juego de la enseñanza” (Perkins, 2010, p. 27). Así la posibilidad de jugar el juego completo se presenta como una forma distinta de pensar la enseñanza y el aprendizaje.

Nos aproximamos desde esta data obtenida, a un primer análisis que luego confrontaremos con lo observado en las clases posicionándonos desde la *transposición didáctica*²¹ que cada docente despliega en sus prácticas educativas, y que se determina cuando se evidencian que elementos puntuales desde lo prescripto se postulan del *saber sabio* (funcionamiento académico) para transferir al *saber enseñado* (considerado desde el funcionamiento didáctico).

Desde nuestro enfoque y estudio sobre creatividad en las prácticas docentes, se analizaron las dimensiones de la planificación del docente que permiten al alumno el despliegue de una serie de actividades / aprendizajes basado en los diversos ejes de educación musical: expresión, percepción, reflexión; desde las acciones de escuchar, apreciar, interpretar, crear, reflexionar y contextualizar (que ellos enunciaron coincidentemente con lo expuesto en los documentos curriculares vigentes).

²¹ “El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza es denominado, transposición didáctica” (Chevallard, 1991, p. 45)

Acerca del diseño de clases (tabla 7).

Se consultaron dentro de este punto de la tabla las temáticas que les preocupan a cada docente de abordar más puntualmente, o que no pueden desarrollarse como lo desean; y que coincide con el tratamiento más reducido del porcentaje que ellos señalan y realizan con menor frecuencia. Es decir, desde la formación de cada docente se propone seguir mejorando o perfeccionando aspectos que permitirían nuevas estrategias de enseñanza, y que a nuestro entender habilitan el enriquecimiento de la educación en creatividad, favoreciendo la imaginación creadora y la incubación de ideas múltiples y particulares en cada docente.

En relación a los docentes uno y dos la preocupación acerca del tratamiento desde la música folklórica local y regional; y el abordaje de variados géneros y estilos musicales (en el caso del docente tres manifestado como eje menos abordado) potenciarían una experimentación activa no sólo con la materia sonora sino con la ampliación de las posibilidades expresivas de toda persona y dentro de la cultura de la cual forma parte. Aquí el docente como autor de su planificación (“currículum con firma propia” - Gerbaudo, 2004) y artífice de su imaginación creadora, podría adoptar estas preocupaciones para aplicarlas con variedad de enfoques. Estas inquietudes podrían transformar las prácticas realizadas hasta el momento, rediseñarlas, elaborarlas y volverlas a implementar – y así luego adaptarlas en nuevas propuestas de estimulación creativa. Por otro lado, no aparecen detalladas ni se incluyen en la siguiente tabla 7 las estrategias docentes que conducen a ese abordaje posible.

Se podría inferir que si cada docente busca opciones diferentes, estimula lo cotidiano, potencia el juicio crítico, verbaliza y concreta sus ideas, hace conocer y comparar diversas posibilidades de realización, permite retroalimentar el proceso educativo (que incluyen hasta omisiones o cambio total de estrategias) posibilitando así mayor comprensión y diversidad de miradas del “pensamiento musical” (Frega, 2008).

En el caso particular de los eje/s desarrollado/s de manera menos específica de acuerdo a ciclos lectivos anteriores se observa una coincidencia al considerar el factor tiempo como una limitación, que obstaculiza el tratamiento de determinados contenidos (recordemos lo analizado anteriormente de la frecuencia semanal dos veces con encuentros de treinta minutos o tres veces de veinticinco); condicionando

el desarrollo puntual que necesita continuidad o tratamiento más profundo de los mismos.

Concluimos este apartado reconociendo desde el análisis de la tabla 7 que el desarrollo de la musicalidad implica una forma de enseñanza que Elliot denomina “multidimensionalidad del pensamiento artístico” (1997, p. 18) relativa a los procedimientos que se utilizan como estrategia, y al contexto – dependiente que configura personas, lugares, cosas y expresiones musicales deseables de considerar para luego exponer el modelo pedagógico desde el cual se enfocan las prácticas de enseñanzas musicales creativas.

	DOCENTE 1	DOCENTE 2	DOCENTE 3
Documentos curriculares que utiliza para elaborar su planificación	NAP (núcleos de Aprendizajes Prioritarios).	Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe (1998). Orientaciones Curriculares de la Provincia de Santa Fe (1998). Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba.	Diseño Curricular de la Provincia de Santa Fe (1998). Orientaciones Curriculares de la Provincia de Santa Fe (1998). La planificación de otros docentes.
Estructuración (considerando su organización), de la planificación anual	Unidades - Ejes – Proyectos	Unidades -	Contenidos
Ejes del conocimiento musical que aborda habitualmente, al estructurar su planificación diaria	Momentos de audición: SI Movimiento corporal: SI Producción vocal: SI Producción Instrumental: SI Creación Musical: SI	Momentos de audición: SI Movimiento corporal: SI Producción vocal: SI Producción Instrumental: SI Creación Musical: SI	Momentos de audición: SI Movimiento corporal: SI Producción vocal: SI Producción Instrumental: SI Creación Musical: SI
Porcentaje en relación a los tiempos en que subdivide la planificación diaria	Momentos de audición: 10% Movimiento corporal: 20% Producción vocal: 30% Producción Instrumental: 20% Creación Musical: 20%	Momentos de audición: 25% Movimiento corporal: 25% Producción vocal: 15% Producción Instrumental: 30% Creación Musical: 5 %	Momentos de audición: 5% Movimiento corporal: 15% Producción vocal: 60% Producción Instrumental: 10% Creación Musical: 10 %

Integración disciplinar con otras áreas y/o instituciones	SI. Con otras áreas disciplinares (lengua, ciencias, formación ética), con las docentes de sala en relación a los proyectos institucionales que se están desarrollando en cada sala.	NO	Únicamente para fiestas de fin de año o actos escolares
Temática o interés en particular que le preocupe actualmente por estudiar o mejorar de su práctica	Música folklórica Argentina	Abordaje de la Música folklórica en el Nivel	Implementación de nuevos materiales, y/o recursos, estrategias de enseñanza.
Ejes en torno al cual giran fundamentalmente la propuesta de clases de música, considerando los contenidos a desarrollar en la sala de 5 años y de acuerdo a otros ciclos lectivos anteriores.	Producción vocal	Producción Instrumental	Producción corporal /vocal.
Eje/s abordado/s de manera menos específica o con menor regularidad, considerando los contenidos a desarrollar en la sala de 5 años y de acuerdo a otros ciclos lectivos anteriores.	Discriminación auditiva de instrumentos	Creación Grupal	Género y Estilo. Timbre
Causa del eje menos desarrollado en la clase de música	Tiempo	Tiempo	OTROS: Prioridades personales y entre otros el tiempo.

Tabla 7. Acerca del diseño de clases y su proceso de planificación

3.1.1.2 Acerca del procesamiento de las entrevistas semi-estructuradas - 2ª parte

Dentro de la entrevista semi – estructurada se formularon una serie de preguntas que estaban relacionadas con cinco aspectos generales. Inicialmente referentes al diseño y la planificación de clases, los ejes musicales abordados, los documentos consultados, los propósitos esperados, el diseño de actividades más relevantes y abordadas, y los proyectos integrados con otras áreas del conocimiento.

En segundo lugar, preguntas que consideran a la creatividad y su inclusión dentro de la enseñanza musical del Nivel Inicial. En tercer lugar, aspectos que son relevantes de indagar en el diseño de sus propuestas de evaluación en la enseñanza musical.

La indagación sobre aspectos centrales del desempeño de las clases y su consideración como fortaleza ocupó el cuarto espacio de preguntas.

Y finalmente se realizaron algunos interrogantes enfocados a otros comentarios y en relación a aspectos que favorecen aprendizajes musicales valiosos desde su perspectiva.

3.1.1.2.1 Caracterización docente 1 (ver transcripción completa en anexo 6.2.2.2.1 A)

En cursiva y entrecomillado lo que expresa textualmente en la entrevista.

Desde la entrevista el docente uno describe cuestiones centrales que considera al enseñar en relación directa con el sonido y entorno sonoro del alumno, atendiendo la naturaleza de su procedencia y aspectos relacionados con la conciencia de su percepción, de su asociación con aspectos rítmicos que se abordan desde el trabajo corporal, y desde el eje lúdico que conduce a la aproximación sucesiva de la comprensión musical. Señala en el abordaje de dichos contenidos *“la búsqueda en el entorno inmediato, potenciando el reconocimiento de aquellos que provienen del entorno natural”* (ya que para muchos alumnos son desconocidos y nunca trabajados, simplemente imitados o escuchados por vivir en una ciudad). Podemos aportar desde nuestro estudio que son enriquecedoras aquellas experiencias que pueda brindar el

docente desde la estimulación de los sentidos (sensorial) y todo lo que rodea a la persona, ya que permite el proceso de “ampliación de la percepción, que luego conduce a la percepción crítica” (Pep Alsina, 1997, p. 16); no coartándola en posibilidades de resolución, más bien tendiendo a potenciar aquellas formas de comprender en música.

Dicho docente describe como referente de consulta los NAP relacionando aspectos vinculados con el desarrollo del gusto musical y la vivencia sonora, que se convierten en referencia para el diseño de sus planificaciones. Señala sobre los mismos documentos, la necesidad de revisar y acotar en el campo particular e institución específica los contenidos que se seleccionan para abordar. Dentro de las actividades que propone le parece pertinente *“incluir diversos momentos por los cuales transitar experiencialmente incluyendo exploración, ejecución y reflexión sobre la acción”*; que desde nuestra interpretación habilita en el alumno tanto conocimientos declarativos como procedimentales (Dowling, 1992), desde lo que se dice sobre lo que se hace musicalmente y desde la acción misma.

Considera central el tratamiento de la interpretación de canciones planteándose como propósito a lograr la ejecución completa de las mismas hacia el final de la sala de cinco años e incluyendo de diversos géneros musicales. Aclara que estas actividades en general están enmarcadas en proyectos institucionales que se destacan por el trabajo entre diversos campos disciplinares y variedad de temáticas que año tras año son seleccionadas y abordadas para trabajar dentro de la institución.

Desde sus enunciados, define a la creatividad como aquel impulso docente que se dirige principalmente a estimular la creatividad en los niños. Y señala en esta instancia la importancia de *“no atarse estrictamente a lo planificado”*. Podemos decir entonces, que concibe la necesidad de ser flexible ante actividades que se propone y que posibilita variados y diversos criterios de resolución, como así mismo estar dispuesto a escuchar y abordar pedagógicamente todo aquello que ocurre repentinamente en la clase y que no fue previsto o planificado. Expresa que tiene en cuenta aquellos emergentes que se presentan en el proceso de la clase (tanto en ejecuciones como en creaciones musicales) que puede no conocer anticipadamente.

Expresa interés por atender opiniones desde variadas perspectivas escuchando inquietudes en referencia a algún tema desarrollado, o planteamientos musicales que

surgen en los alumnos. Es aquí donde se habilita el lugar a “*lo inesperado*” por el docente que si bien genera incertidumbre, ya que “que el docente no sabe si aparecerá hasta que la música sea creada o ejecutada” (Giglio, 2013), permite una producción musical original por parte de los alumnos.

Entiende la práctica docente como algo no prediseñado, ni fijo, ni estático; sino, como acciones que dando lugar a intereses fuera del programa establecen con el alumno un tipo de vínculo, desde sus expresión: “*a la vez afectivo y desde el límite*” que se despliega en la clase y favorece la relación interpersonal entre docente – alumno – compañeros. De esta manera, expresa que intenta propiciar la participación individual y el intercambio de ideas que se generan desde diversos pareceres y que permite aunar criterios en algunos casos, y en otros admitir la diversidad de enfoques como manera de abordar situaciones indefinidas o ambiguas que posibilitan multiplicidad de respuestas posibles.

En esta relación educativa, el docente trata de atender intereses particulares que los alumnos manifiestan o que ella detecta señalando “*errores como constructivos de nuevos aprendizajes desde su tratamiento*”, y abordando a modo de “*prueba y ensayo*” lo que requiere: “*contención, paciencia y trato individualizado*” de cada niño. A la luz de los enunciados de Gil Frías (2009) se analiza lo expresado en este items de la entrevista, reconociendo la interacción docente desde la posibilidad de señalar aquellos aspectos o errores que deben transformarse para constituirse en aprendizajes musicales valiosos y significativos. Este aspecto permite reconocer en el accionar del docente la *elaboración* que caracteriza a las prácticas creativas en la enseñanza. Desde las colaboraciones de Giglio (2013) acerca de la elaboración de secuencias didácticas flexibles, podemos estudiar su posicionamiento considerando el error como potenciador de nuevos aprendizajes creativos; ya que las dificultades del alumno (analizados desde lo que dice el docente que realiza) se convierten en un estímulo para nuevas producciones, y estos errores servirán para retomar la producción musical sin ser penalizados (más bien adaptándolo a nuevas tareas dentro de los solicitado por el maestro, y con la ayuda pedagógica adecuada para realizar acciones más simples y hasta reorganizadas).

Cuando se refiere a los aspectos considerados fundamentales de evaluar, menciona los indicadores que forman parte de la ficha evaluativa (*contenidos fundamentalmente*)

que se analizaron dentro de las planificaciones (presentadas por la docente). También menciona el *“aspecto emocional”* como un factor determinante en las posibilidades de concreción musical que el alumno puede desarrollar, y que desde el vínculo con la música admite una serie de variantes individuales que atienden situaciones diversas dentro de las pautas generales que el docente considera central de estimar. Desde nuestro estudio partiendo de los aportes de Vigotsky, el factor emocional permite establecer nuevas asociaciones y producciones inesperadas de nuevas combinaciones. Para el autor existe una estrecha relación entre imaginación y emoción, y *“todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos”* (1996, p. 23 en Arostegui Plaza, 2011). La clave de la creatividad (desde este aspecto) está por lo tanto ligada a la imaginación del ser humano y en estrecha vinculación a la riqueza y variedad de experiencias que promueve el docente y que estimulan nuevas posibilidades de acción.

Cuando este docente se refiere al desempeño de sus clases detalla con énfasis *“la importancia del diseño previo del plan de acción con claridad y seguridad”*, abierta la posibilidad de cambio y atendiendo cambios de propuestas o actividades, y hasta del *“rumbo de la clase”*. Describe como fortaleza de su acción docente el vínculo que se genera en la clase con los alumnos y vuelve a reiterar la conjunción entre *“afecto y límite”* como cuestiones que deben convivir y equilibrarse en la educación.

Finalmente aclara que le interesa puntualmente enseñar en base a *“música folklórica regional”* (interés particular y personal del docente) insistiendo en la apropiación de la música del entorno, necesaria de inculcarla y reivindicarla como parte de la cultura de la cual el niño es parte. Enfatiza desde su posicionamiento la preocupación por la enseñanza de la música folklórica de la región de pertenencia, que también coincide con lo expresado como inquietud en la primera parte de la entrevista. En relación a esta consideración se nos posibilita una triangulación con lo expresado por Malbrán (2009) cuando destaca el enriquecimiento de las estrategias creativas del docente desde la íntima relación que existe entre cumplimentar las metas educativas de la currícula, y la posibilidad de poder contextualizar estas metas dentro de medio social y cultural donde se desempeña.

3.1.1.2.2 Caracterización docente 2 (ver transcripción completa en anexo 6.2.2.2.1 B)

En cursiva y entrecomillado lo que expresa textualmente en la entrevista.

A partir de la pregunta inicial que indaga (a la docente dos) sobre los ejes musicales que considera relevante de incluir en su planificación anual, señala con énfasis y a modo reiterado *“el rol y la importancia del cuerpo dentro de las enseñanzas musicales”*. Lo considera como aquel recurso del cual disponen todos los alumnos y desde el cual se potencian los aprendizajes de diversos contenidos curriculares. Desde sus apreciaciones, el trabajo corporal habilita posteriormente *“el pasaje a otros modos de ejecución”* (vocal e instrumental) articulados desde la acción del juego, entendido como acto exploratorio que luego posibilita la creación musical.

Se propone principalmente al concluir la sala de cinco años *“que los alumnos puedan reconocer, diferenciar e identificar aspectos puntuales de los contenidos musicales que se relacionan con los atributos del sonidos (altura – intensidad- duración – timbre) aplicados a la ejecución sobre instrumentos de percusión y sus variados modos de acción”* y posteriormente sobre la ejecución vocal.

El trabajo que realiza desde el reconocimiento auditivo y desde la percepción ante cambios – recurrencia – o variación, posibilita las posteriores ejecuciones y es puesto de manifiesto como central entre sus propósitos. Para ello, describe algunas actividades que tiene como base fundamental la imitación que luego conduce a su reconocimiento y asociación con los conocimientos anteriores (y nosotros podemos expresar con experiencia musicales previas), posibilitando nuevas adaptaciones o producciones sonoras. Es por ello, que estas acciones que el docente describe están en estrecha relación *“con la capacidad de elaboración que posee un docente creativo”* cuando desarrolla propuestas, en las que objetos y realidades, tienen que *“ser transformadas o recreadas, atendiendo actividades de elaboración detallada en las que se resalten la mayor cantidad de rasgos significativos”* (Gil Frías, 2009).

A la luz de la elaboración de secuencias didácticas flexibles (Giglio 2013), y desde el posicionamiento de este docente se articulan interacciones entre los alumnos, el docente y los aprendizajes esperados; que expresados desde la revisión de la experiencia, la verbalización de lo realizado y los aportes o sugerencias del docente,

configuran un prototipo de secuencias didácticas creativas²², generando nuevos y posibles logros musicales desde la creación, la interpretación y las discusiones.

En relación al trabajo con otras áreas del currículo, expresa que no se concretan proyectos institucionales como en el caso del docente uno y solamente *“se realizan articulación con la docente de sala desde aspectos temáticos como ser el tratamiento del tema “Cuerpo” (por ejemplo); que se aborda musicalmente desde juegos con la voz, con exploraciones desde diversas posibilidades, desde el movimiento y la percusión corporal”*, entre otros. Nuevamente, aparecen mencionados aspectos que relacionan estrategias de enseñanza desde el aspecto lúdico y en contacto directo con el cuerpo como recurso vivencial de aprendizajes posteriores.

Cuando se lo consulta acerca de la creatividad en su diseño e inclusión en las clases, dicho docente señala la *“importancia de no reiterar una propuesta tal cual (haciendo referencia a la misma que debe desarrollar en otra sala con iguales condiciones) no solamente para obtener variedad en la respuesta de los alumnos, sino para evitar ‘el aburrimiento’ al repetir la clase”*. Señala en esta pregunta lo valioso del *“intercambio con otros colegas de música de otras instituciones, y favorecido desde la búsqueda y consulta en internet sobre repertorio, actividades, recursos”*. Esto colabora desde su experiencia a *“la recreación de propuestas y así a la creatividad de su desempeño”*. Desde nuestro estudio podemos inferir que esta inquietud por el cambio o intención de modificación en las estrategias docentes favorecen la estimulación y la búsqueda para intentar nuevas respuestas o vías de acción que generan propuestas singulares y originales.

Desde el desarrollo de su clase, el docente dos considera fundamental las propuestas o sugerencias que realizan los alumnos *“atendiendo inquietudes personales que muchas veces están fuera del programa”* y que habilitan un espacio exploratorio o de búsqueda sonora, posibilitando el aprendizaje y la enseñanza desde la curiosidad del niño.

Concibe como valioso los requerimientos de los alumnos y declara que muchas veces sirven como disparador para repensar sus clases o modificarlas, y hasta volver a

²² Planteando según el autor, diversidad de materiales, instrumentos, notaciones; que articulados desde reglas pautadas de creación y atendiendo división de roles y labores, determina la **representación triádica de la colaboración creativa**. Figura 40 - Cap 4.4.1(Giglio 2013, p. 85)

estudiar nuevas propuestas, agregando que *“ellos mismos solicitan que seas creativa”*. Le interesa particularmente la estrecha relación con los aprendizajes anteriores y adquiridos como experiencia previa, que articulado desde los aportes de la educación experiencial posibilitan una serie de vivencias entendidas holísticamente para dar lugar a observación, recreación, verbalización y producción sobre lo ya incorporado.

Es interesante detenernos en esta apreciación que el docente expresa en base a preguntas e indagaciones para *“establecer relaciones con las experiencias previas de cada niño, y que posibilita la meta-reflexión sobre lo realizado”*. Se favorece entonces (desde su espacio reflexivo) nuevas experiencias desde la actividad creativa realizada.

Se indaga al docente sobre el valor del error en las producciones musicales y destaca la importancia del trabajo junto a ellos desde cada particularidad e individualidad, acompañando y *“no poniendo en evidencia la equivocación”*; que en producciones grupales se aplican a diversos tipos de agrupamiento y distribución de roles; favoreciendo las colaboraciones creativas entre los alumnos y las diversas tareas, como así también entre el docentes y los alumnos.

Cuando se lo interroga acerca de la evaluación en sus prácticas educativas, señala la *“reconfiguración año tras año de las fichas evaluativas”* estableciendo una selección adecuada a la edad e incluyendo entre sus ítems, diversos conceptos musicales desarrollados desde variados procedimientos. Por otro lado, considera central *“las ejecuciones grupales en juego concertante que realizan con instrumentos de percusión”* (aspecto que indica como favorable y positivo de su desempeño en las práctica docente).

Un aspecto que merece especial atención en la entrevista es el *“valor otorgado al juego que posibilita el cambio de roles en la ejecución instrumental de manera grupal”*, y que la docente posibilita en sus clases atendiendo desde las elecciones de los niños hasta posteriores correcciones entre ellos. Destaca el trabajo lúdico desde el aspecto corporal, donde la estimulación de la imaginación (incorporando personajes, asociaciones verbales y tipos de movimientos²³) posibilita la creación, y entonces *“el*

²³ Este aspecto que se analiza en la entrevista y luego se observa en la clase, tiene directa incidencia con estudios referidos a la memoria auditiva, y la representación del timbre o color instrumental que se vincula con imágenes, ya que: *“la audición de un timbre instrumental y su imaginación se traducen en el plano neurológico, de manera relativamente equivalente. Es exactamente lo que sugiere Hebb(1968) en su estudios sobre la naturaleza de las imágenes”* (Crowder 1994, en Furnó, 2004).

juego se constituye como instrumento para inventar y convertir los sonidos en música” (Pep Alsina, 1997, p. 99). También se refiere a la selección de los recursos musicales a considerar para su posterior producción con instrumentos, y desde nuestra mirada: centrando la actividad en los procesos de audición, creación e invención desde lo lúdico más que imitando técnicas de interpretación.

Sobre los instrumentos que selecciona la docente junto a los alumnos para trabajar en la clase (maracas, chinchines, guiros, claves, etc.), explica que se realiza una elección de los mismos desde una adecuación al fragmento musical que consideren pertinente, a correcciones sobre modos de acción o formas de toque, a sugerencias entre los compañeros y hasta elaboraciones sobre el uso de los elementos del ritmo que emplean en cada parte.

Este involucramiento de los alumnos en las decisiones y formatos de ejecuciones grupales son declarados por el docente como *“fortalezas de su práctica docente y forma de vinculación directa con ‘el hacer musical’”* que permiten la búsqueda sonora a través de la exploración tímbrica y que propone como juego constante en sus clases. Finalmente, señala la importancia de la organización anticipada del docente tanto en la realización de las planificaciones como en los planteamientos abiertos a cuestiones puntuales de la clase y que permite el éxito en las propuestas.

Aunque señala el factor tiempo como un condicionante de sus acciones pedagógicas, enuncia la importancia de *“actuar” (...)* *“ser un poco payaso”, y retroalimentarse de los alumnos y su alegría”,* y así favorecer enseñanzas activas desde el hacer musical.

3.1.1.2.3 Caracterización docente 3 (ver transcripción completa en anexo 6.2.2.2.1 C)

En cursiva y entrecorillado lo que expresa textualmente en la entrevista.

Con respecto al primer bloque de preguntas y en relación al diseño de los programas de clases, el docente tres destaca: *“la importancia del abordaje desde los contenidos referentes a los parámetros del sonidos (altura – intensidad – timbre – duración), aplicados al contexto discursivo musical de Ritmo – Forma - Melodía”;* y que tratados desde la percepción se realizan principalmente involucrando la expresión corporal como contacto directo con el fenómeno musical que posibilita la comprensión musical. También insiste acerca del tratamiento explícito en sus diseños *“sobre los contenidos actitudinales”* (así los nombra, al referirse a hábitos que considera importante de

adquirir desde el inicio, ubicación y organización de la clase) y que son determinantes del trabajo posterior que realiza en torno al tema particular de la clase. Considera fundamental en este punto el trabajo de socialización que involucra el “hacer musical” requiriendo actitudes relacionadas con escuchar, compartir, elaborar, respetar el trabajo del otro, y estar atentos posibilitando una mayor y mejor calidad musical; pues considera los aspectos sociales como imprescindibles del trabajo en equipo, favoreciendo desde aporte de estudios previos la calidad sonora de la experiencia musical (Arostegui Plaza, 2007).

Dicho docente menciona especialmente el *“abordaje de canciones infantiles/tradicionales para posibilitar la expresión de los niños, que son trabajadas corporalmente y desde modos vivenciales de interpretación musical”*, esto posibilita desde su criterio el disfrute y el clima adecuado del aula “sin presiones” (haciendo referencia al momento placentero que se genera como vínculo entre docente y alumnos). Desataca en este apartado la importancia del *“desarrollo del canto como herramienta musical que cada niño irá enriqueciendo”* en directa relación con el hacer musical.

Es así que inferimos como sus propósitos están enfocados en el desarrollo de las capacidades de comunicación y el lenguaje musical, desde el vehículo de la voz como instrumento de aprendizaje, y desde el desarrollo de la propia sonoridad vocal como capacidad innata de todo ser humano factible de estimularse.

Enuncia que desde el trabajo sobre canciones puede articular una serie de actividades que están relacionadas con *“crear un clima áulico o determinado ambiente”* (vinculado con los momentos de calma o vuelta a la quietud), luego realizar *“ejecuciones corporales sobre las melodías o canciones que en varias oportunidades son incluidas dentro de una historia con sonidos”*. También agrega que *“divide los roles dentro de dicha ejecución o también propone instrumentos para interpretar complementando la ejecución vocal”*.

Aclara que no incluye en sus propuestas de trabajo la integración con otras áreas o colegas docentes de la institución *“sólo en actividades de fin de ciclo”* (pero a modo sólo de presentar un producto final desde cada campo disciplinar, *sin llegar estos productos a ser resultado de un trabajo colectivo*).

Desde nuestro estudio, varios autores señalan la importancia de conocer en la programación de cada docente cómo se dispone previamente para atender intereses particulares de sus alumnos y así favorecer las disponibilidades o necesidades individuales que le permiten “aprehender el mundo” favorecido en muchos casos desde diversos campos disciplinares. Desde allí se postula la lectura y el diseño de la planificación como algo vivo, abierto y alterable según la práctica, como cualquier esquema teórico de trabajo” (Pep Alsina, 1997, p. 57); y entre ellos nosotros exponemos la importancia del aporte disciplinar de diversos campos que en este caso no se aborda y desarrolla.

En relación a la creatividad manifiesta que en reiteradas ocasiones está *“atenta a las propuestas de los alumnos y que esto muchas veces, supone el cambio de aquello que estaba previamente planificado”*. Considera el rol central que adquiere el juego entendido no sólo como disfrute para el alumno y el docente, sino como medio para abordar el trabajo de determinados contenidos musicales. Además, en el diseño de las propuestas para los alumnos sobre canciones, ejecuciones corporales o bandas instrumentales, este docente declara que *“el juego le sirve como “excusa” para presentar una audición, para imaginar movimientos corporales y asociar con el carácter del recurso, entre otros”*. Desde allí se potencia y estimula la creatividad, y nosotros podemos inferir desde el despliegue de las particulares estrategias creativas del maestro.

Expresa que en relación a las inquietudes de los alumnos adquiere importancia lo que ellos solicitan, y que maneja los tiempos de la clase en la medida que pueda orientar sus interrogantes o cuestionamientos hacia el abordaje del contenido disciplinar a trabajar. En esa interacción que se establece con los niños aclara que se involucra jugando desde la fantasía (ella enuncia *“lo hago istríonicamente”*) acompañando el placer por aprender y disfrutar de la experiencia musical.

Manifiesta que las correcciones son presentadas como desafíos a mejorar desde el aspecto lúdico y desde el ingenio que pueda desplegar en su tarea (ella expresa: *“desde lo que en ese momento se me ocurre hacer”*). Desde nuestro estudio, estos desafíos presentados a los alumnos constituyen en los niños del nivel inicial verdaderos retos a superar; como disparadores de una verdadera motivación que Ruiz Gutiérrez define como “motivación intrínseca” detallándola como “la intención de

alcanzar nuevos niveles de complejidad al emplear al máximo las habilidades y capacidades del grupo para afrontar nuevos desafíos” (2010, p. 158). De esta manera el disfrute ante los retos educativos, constituyen una característica del docente creativo.

Al relatar los aspectos que considera central en sus criterios de evaluación, establece un marcado énfasis en la consideración de las actitudes y valores que se despliegan en la clase como *puntapié inicial para cualquier producción musical posterior*. Señala la importancia de “*estimar el disfrute que se manifiesta en cada actividad, atendiendo quizá diversas aptitudes de los niños y ofreciéndoles variados roles*” para que puedan demostrar lo aprendido de múltiples maneras (esto remite a la pluralidad de enfoques que este docente pueda darle a la evaluación, atendiendo distintos caminos factibles de ser desarrollados). Aclara también que algunos ítems de las fichas evaluativas están en “*revisión permanente*” y esto supone una reflexión crítica sobre la práctica docente (aspecto que también remite a un docente creativo, ya que no se conforma con aquello que está prediseñado, sino que articula nuevas posibilidades y acciones aceptando la duda y la incertidumbre para habilitar otras dimensiones que puedan enriquecer sus propuestas desde la evaluación al alumno y su propio desempeño).

Cuando se refiere y analiza su propia práctica docente afirma como fundamental “*el poner el cuerpo*”, a modo de involucrarse y de ser parte al “*apasionarse*” en lo que enseña; muchas veces haciendo chistes y jugando a imaginar situaciones que posibilitan el tratamiento del contenido musical puntual. Según Ruiz Gutiérrez, el sentido del humor y la pasión por la profesión constituyen dimensiones del docente creativo (2010, p. 303) que pueden observarse en los enunciados de esta docente.

Continuando su relato sobre cómo analiza sus clases, vuelve a insistir sobre el valor y espacio asignado al “*juego*”, desde afirmaciones como: “*yo voy a jugar con los chicos*”; “*en el aula me gusta transformarme y entregarme cien por ciento al juego*” entre otras; y que permite analizar aquella dimensión que estudia la invención original de juegos y el disfrute al enseñar. Este aspecto enunciado, también es posible de asignar al docente creativo que estudiamos en la presente investigación.

Cuando se lo indaga acerca de otros comentarios que desea agregar, plantea que en cada propuesta que planifica piensa la enseñanza musical partiendo de juegos,

jugando la propuesta, y finalizando lúdicamente en la enseñanza musical. Se transcribe un fragmento de su entrevista para observar esto que se detalla:

“Por ejemplo la otra vez tome una canción “UNGARA” de un disco de Magdalena Fleitas del disco Risas de la Tierra y dije: bueno... “les voy a armar una historia con esto”, y armé una historia de una chica, saqué imágenes de internet, las imprimo, las pinto, y se las llevo y las pongo en la pared. “Esta chica, fulanita, les hago toda la historia...; encontró unas runas perdidas donde se encontró no se qué, entonces las runas eran de un baile antiguo que hacían los celtas... no se Vikingos..., y que era este, y en esta parte del baile bailaban así, y después en la otra parte bailaban asá...” y vamos haciendo toda la canción; y con eso di forma por ejemplo. Fíjense acá: miren esta música es igual a esta, y entonces ¿Qué baile hacíamos acá?, y terminamos armando un baile en ronda y todos divirtiéndonos y aprendiendo”.

Insiste finalmente en la importancia que asigna al tratamiento y abordaje de la parte afectiva del respeto por el sentimiento de los niños, la formación en valores que se puede desplegar, y en retomar aspectos que involucran “lo humano” de cada persona. Si bien aclara no son específicos de la materia, considera que es primordial instalar ese tema y en ese lugar particular del nivel. Esta dimensión que posibilita al docente la empatía por sus alumnos (estudiada por Ruiz Gutiérrez como otra característica del docente creativo), le permite como parte de un colectivo institucional establecer acuerdos, aunar criterios y la construcción compartida de la realidad educativa en la cual se desarrolla.

3.1.1.3 Acerca del procesamiento de la entrevista estructurada 3º parte.

A continuación se expondrán cada uno de los ítems que corresponden con este tercer apartado de la entrevista, y que se presentan luego en cada figura con referencia de: sujeto A= docente 1; sujeto B= docente 2; sujeto C= docente 3.

Existe en esta sección un acercamiento a tres tipos de actividades y estrategias que cada docente implementa en sus clases, describiendo la frecuencia con que aparecen en sus propuestas y además como se articulan entre: las actividades que realizan los alumnos en relación al contenido (ítems **1a - 1j**); aquellas consignas y propuestas del docente en relación a su clase (ítems **2a - 2k**); y en tercer lugar de qué manera aparecen estimadas en la evaluación desde el análisis de lo realizado en su práctica (ítems **3a - 3k**).

3.1.1.3.1 Análisis de las actividades que realizan los alumnos en relación al contenido 1a – 1j

Se observa que el juego desde y con los textos de rimas, coplas, versos, adivinanzas aparece frecuentemente mencionado como herramienta de enseñanza; relacionándose con el trabajo en función del ritmo musical de las palabras (1a). Desde estudios previos, y en relación a la formación de conceptos y su desarrollo, Vigotsky y sus colaboradores (1934 – 1968) describen la íntima vinculación entre procesos sensoriales y verbales y el rol de la palabra en la resolución de problemas: “en la formación de conceptos (...) es la palabra, la que juega primero el papel de medio y más tarde se convierte en su símbolo” (Vigotsky, 1934; 1997 en Furnó, 2004). Desde la siguiente figura (4) se evidencia la relación entre varios acontecimientos de palabras – gesto – sonido posibilitando la percepción y comprensión musical como una totalidad integral; que es realizada por los alumnos: siempre en el caso del docente uno, y frecuentemente por el docente dos y tres.

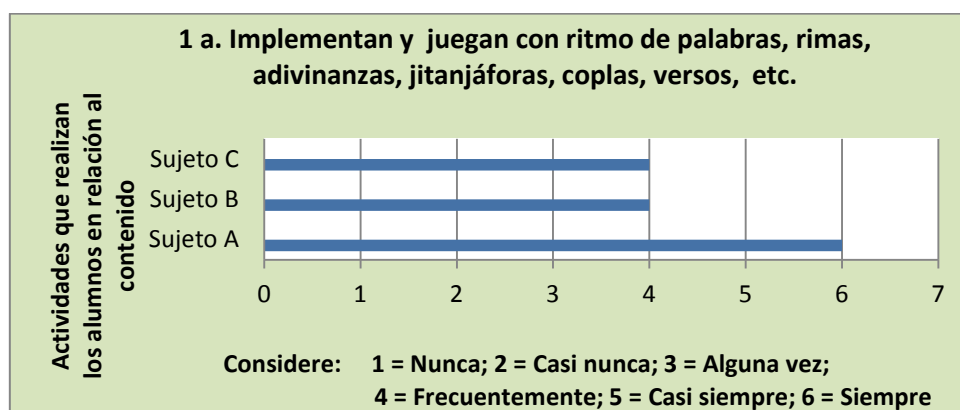


Figura 4. Actividades que realizan los alumnos en relación al contenido musical

Este trabajo desde los textos sirve como punto de partida para elaborar de manera creativa otras canciones, relatos con sonidos y cuentos con variación en inicios, personajes o finales. Se explicita en la figura 5 (1b) que los tres docentes desarrollan siempre o casi siempre este tipo de actividades.

Si entendemos que el desarrollo de las ideas basadas en el recuerdo de acciones anteriores guían las acciones actuales (que surgen de imágenes, experiencias y vivencias previas); se habilita desde el posterior ítem, el análisis de un modo de desarrollo y adquisición del razonamiento sistemático desde el lenguaje (Good y Brophy, 1985 en Sarget Ros, 2013, p. 198).



Figura 5

Se observa en el ítem 1c (figura 6) la disparidad de criterios entre los tres docentes al abordar canciones sin análisis de su contenido textual. Puede deberse a un tratamiento particular en relación a su concepción de la ejecución vocal, por sobre aquello que se canta o se dice en relación al texto, y luego se observa coincidentemente en las clases observadas. En el caso del docente 1 (sujeto A) se visualiza y luego coteja en sus clases el tratamiento puntual sobre el análisis de los textos de las canciones ejecutadas y una explicación de su significado (y hasta de las palabras que no conocen); en contraposición con el docente 3 (sujeto C) que expresa que nunca analizan el contenido de las canciones en coincidencia con lo observado (por lo menos en las clases tomadas como muestra).

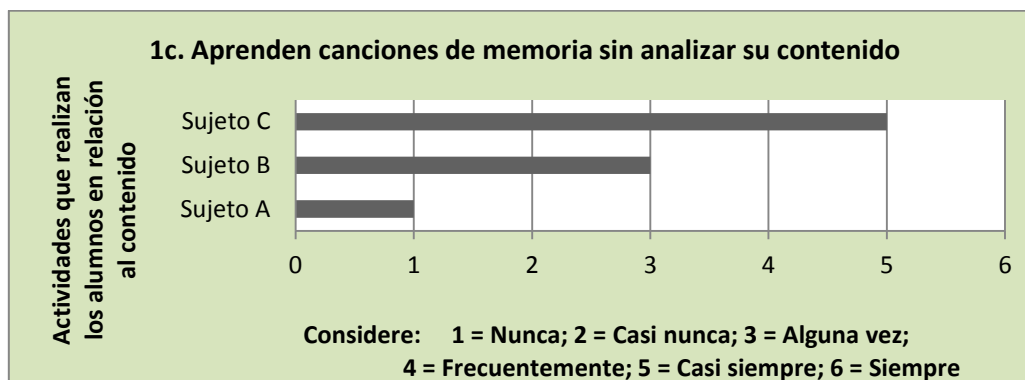


Figura 6

En el siguiente ítems 1d aparece detallado en qué medida se emplea el lenguaje corporal/teatral (desde frecuentemente hasta siempre –figura 7), para incorporar dentro de la dramatización y juego desde segmentos del cuerpo sobre canciones o cuentos.

Desde nuestro estudio el complemento con otras formas perceptuales refuerza el concepto musical y al decir de Rodríguez Kees: la expresión musical que acontece junto a otras manifestaciones de diferente naturaleza (visual, gestual, escénica) “se piensan junto con el sonido como parte de un todo en el acto compositivo” (2008, p. 36). Así se despliega la creatividad tanto del docente que la propone e interviene, como en el alumno que colectivamente (docente – alumno – alumnos) construye la dramatización sobre cuentos o canciones.

Este aspecto es considerado muy importante en el docente dos y tres, siendo frecuente en docente uno que no dispone (como dijimos en el inicio de la entrevista) de un salón apropiado para tal despliegue (sin la disposición espacial necesaria para estas actividades de movimiento en la sala de clases, ya que se encuentran sentados en torno a mesa pequeñas de entre cinco y seis alumnos).

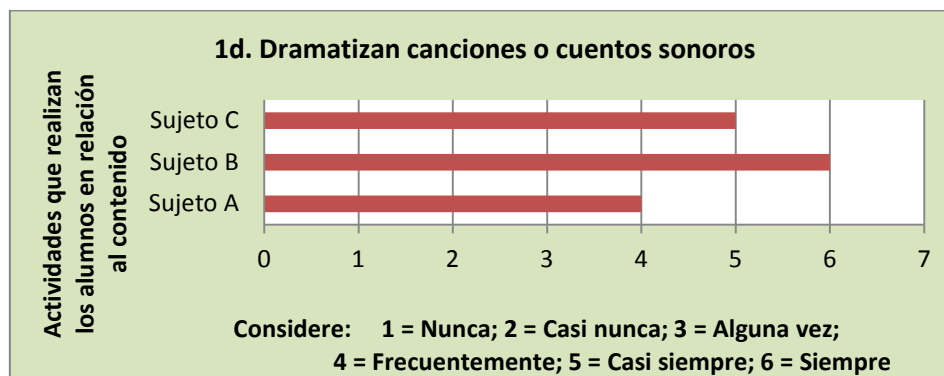


Figura 7

Desde el ítem 1e (figura 8) se consultan aquellas posibilidades de reforzar el concepto musical desde el recurso del lenguaje, disponiendo de la modificación y/o transformación del texto para alterar el producto final o cambiarlo (por el mismo disfrute que provoca esta actividad de darle finales inesperados o inicios variados y hasta disparatados en niños del nivel inicial). El juego que se promueve mediado con el humor generado, posibilita reforzar afectivamente el vínculo entre alumno – docente, docente – alumno y alumno – alumnos, ya que se favorecen emociones positivas que luego se canalizan en nuevos aprendizajes y promueven entornos apropiados de creatividad lúdica. Se observa como utilizado alguna vez y frecuentemente por el docente uno y tres, no siendo considerado por el docente dos dentro de las actividades que proponen.

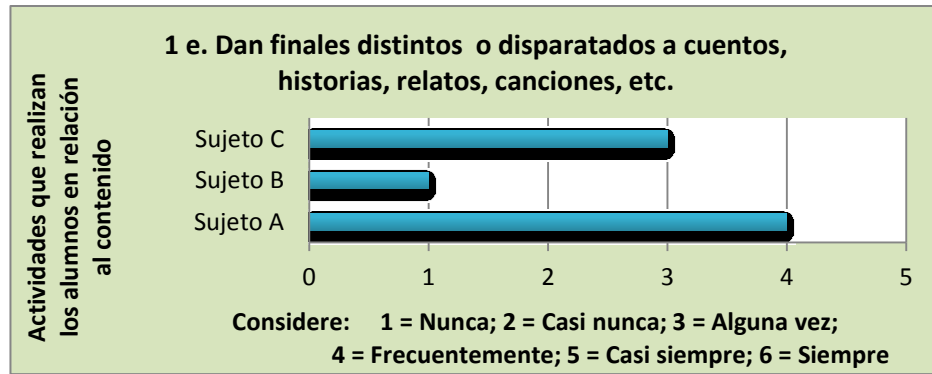


Figura 8

En el ítem siguiente (1f) se indaga la posibilidad de incluir el cuerpo como vehículo de apropiación simbólica del lenguaje musical, que permite nuevas maneras de vivenciar y experimentar las canciones (conocidas o por conocer) y que se estudia (en este caso) desde la estimulación del docente potenciando el desarrollo de las destrezas motoras. La inclusión de actividades de invención en sus propuestas áulicas relacionando el movimiento corporal con el aprendizaje musical permite posteriormente adquirir técnicas o desarrollo de habilidades musicales más complejas, que se ejercitan desde las imitaciones iniciales a los modelos del entorno o de los adultos que el niño observa, y que luego flexiblemente se modifican permitiendo otros patrones de conocimiento corporal – musical.

Estas actividades son consideradas importantes de incluir según los docentes entrevistados, y desde nuestro análisis permiten “correrse de los patrones establecidos” (Frega, 2016) que conducen a la originalidad en las producciones y propuestas de clases desde su propia búsqueda creativa. Perkins (1993, p. 13; en Latorre y Fortes del Valle, 1997) se refiere a dicha dimensión de la mente creativa, definiéndola como *movilidad* cuando se hace evidente y de gran facilidad el desplazamiento o cambio de perspectiva, posibilitando la estimulación del pensamiento creativo desde el pensamiento divergente del docente.

Desde nuestro estudio y en este siguiente ítems en particular, se analiza como la música desde la invención potencia las capacidades cognitivas “contribuyendo a desarrollar los sentidos, que son receptores de la información” (Sarget Ros, 2013, p. 203). Por lo tanto el desarrollo de las capacidades auditivas, motoras, visuales y táctiles están en estrecha relación a la vinculación con los estímulos musicales que se

proponen a los niños desde la acción y producción, y también desde la percepción y reflexión sobre la acción.

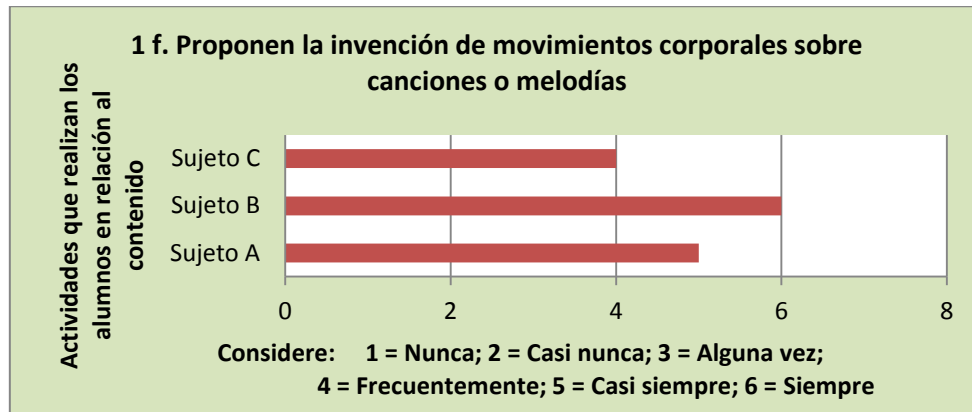


Figura 9

En el siguiente ítem 1g se estudia la consideración de juegos corporales para ser realizado por los alumnos, que posibilitan el desarrollo creativo desde el aspecto rítmico – musical. Cuando nos referimos a originalidad en la producción que se vincula con el ritmo corporal nos referimos a la posibilidad del docente a cuestionar respuestas esperadas y la construcción de nuevas posibilidades desde la ejecución corporal que habiliten la comprensión musical del alumno (en este caso particular del aspecto rítmico-métrico). Este modo de considerar propuestas pedagógicas desde el juego entendido literal y metafóricamente permite una organización de tiempos y espacios dentro de la clase de desafíos, movimientos, búsquedas, imaginación, sorpresas, e involucramiento de la experiencia corporal en el “jugamos” entendido dentro de una *comunidad de juego*²⁴.

En relación al compromiso corporal que se propone desarrollar en los alumnos, Rodríguez Kees (2008) analiza como la repetición de un acontecimiento de materia prima diferente (movimiento, palabra, gesto) nos puede ayudar a vincularlos entre sí configurando un “dispositivo múltiple”²⁵ y que constituye un solo elemento integrado desde materias primas de diversa naturaleza (gestual, sonora, visual). Es aquí donde las estrategias docentes requieren de respeto, interés y cordialidad en el trato para

²⁴ Burbules se refiere al “jugar con otros” no remitiéndose a pensar un juego en particular sino en el desarrollo de “una actitud lúdica general, a una tolerancia del desacuerdo, una disposición al compromiso, una capacidad de cooperar” (1993, p. 94).

²⁵ “Suma de dos o más materias primas (masa – energía) que al sucederse en el espacio/tiempo, se pone en evidencia transformándose en un acontecimiento que es percibido como una totalidad” (Rodríguez Kees, 2008, p. 35)

posibilitar las ideas originales de los niños y que pueden estar evocadas desde el juego (con el cuerpo, con imágenes, con sonidos, etc.).

La propuesta de juegos incluidos como hilo conductor de diversas actividades y contenidos musicales que desarrollan tanto los alumnos, como los docentes, presentan un desafío educativo para cada maestro que se ve involucrado en el hecho mismo de jugar. Para Gadamer (1982) el hecho más sorprendente se plantea en torno al juego como fenómeno humano, ya que “cuando nos absorbe plenamente, deja de ser una simple cuestión de estar jugando: en su concepción, el *juego acontece*, y cuando estamos *en el juego*, nos vemos atrapados en la apreciación del juego como **actores** y como **actuados** (En Burbules, 1993, p. 84 – negrita nuestra intervención). Las dimensiones que incluye ‘actores y actuados’ nos permite analizarlo como un interjuego activo que conduce a la creatividad porque admite conductas como libertad, singularidad, flexibilidad, diálogo, acuerdos, mediaciones, gozo y satisfacción en el jugar mismo.

En la tabla siguiente se observa cómo es utilizado casi siempre y siempre en el docente uno y dos respectivamente, y frecuentemente en el docente tres.

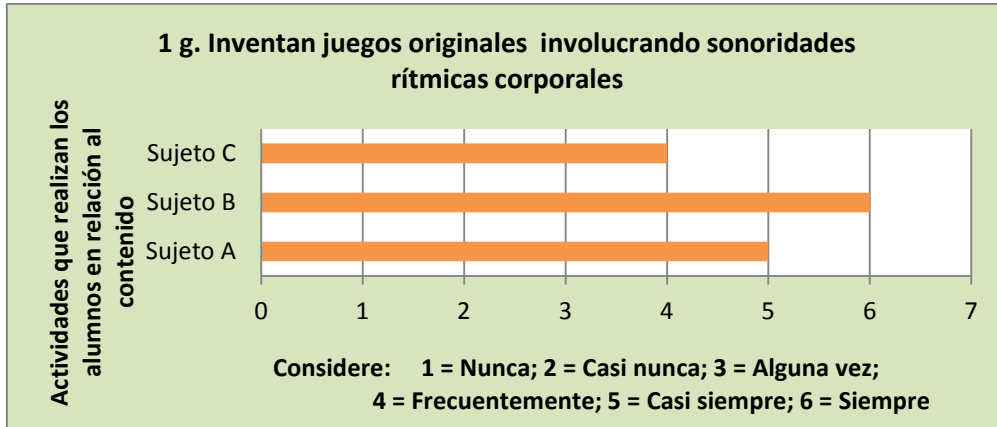


Figura 10

Para analizar el ítems 1 h (figura 11) nos remitiremos al estudio de Giglio (2013, p. 226) permitiéndonos analizar la importancia en la distribución de labores (tanto porque cada uno selecciona una labor de manera implícita, como confrontando con las distribuciones de labores antes realizadas en ese mismo grupo que posibilitan nuevos agrupamientos o nuevas disposiciones dentro de la interpretación grupal). Estas acciones estudiadas instauran diversos roles (trabajo creativo de un alumno como de

varios en la producción colectiva), habilitando la negociación de ideas (acuerdos, desacuerdos y disputas), y propiciando la culminación y el ensayo de producciones (compartiendo las producciones y creaciones grupales). Son trabajadas algunas veces por los docentes uno y dos, y frecuentemente por el docente tres.

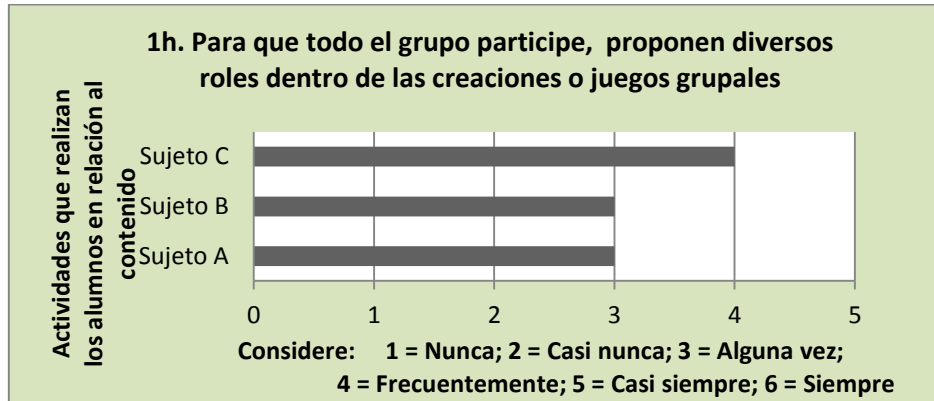


Figura 11

La búsqueda de posibilidades tímbricas para ser implementadas dentro de canciones o sobre bandas grabadas son análisis del siguiente cuadro 1i (figura 12), y requiere del conocimiento del nivel de desarrollo rítmico del alumno y del tipo de ajuste requerido para la ejecución. Así mismo demanda conocer los modos de acción de los instrumentos que se proponen ejecutar, su dificultad en relación al peso, sostén y forma (que condicionan las posibilidades y variación interpretación). También se incluyen las posibilidades vocales si es que son variaciones con la letra a ejecutar, o con fonemas o sonoridades diversas que se proponen modificar o incorporar desde lo trabajado.

Observamos variedad en las respuestas que coincide con lo observado posteriormente en las clases de cada uno de los tres docentes.

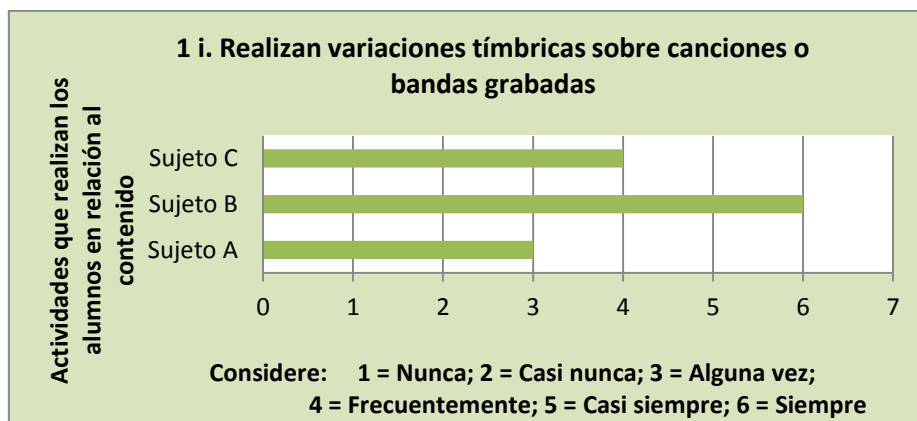


Figura 12

En el caso siguiente (1j) se analiza la realización de sustituciones o combinaciones rítmicas a nivel de diversos planos sonoros que se dan generalmente sobre elementos del ritmo como ser pulso, combinado con acento, con división y/o subdivisión; hasta en pequeños motivos rítmicos que no son tenidos en cuenta desde lo enunciado por los docentes, ya que se observa que nunca o casi nunca lo incluyen en sus propuestas.

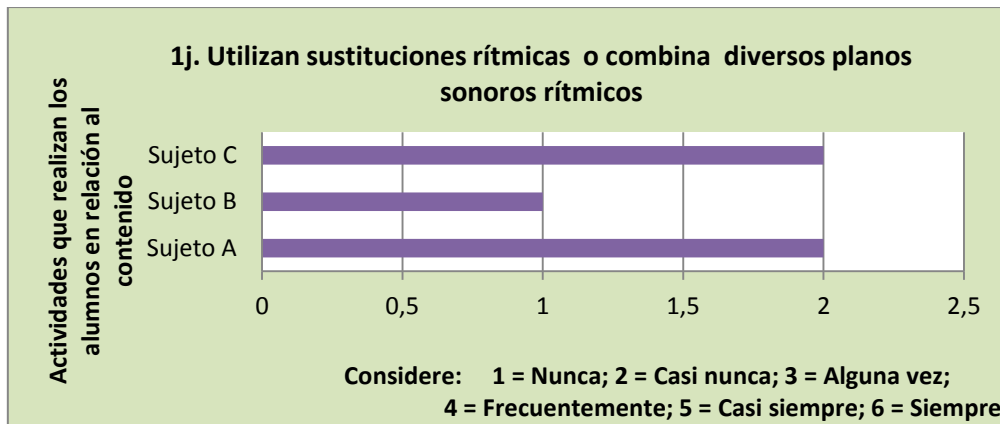


Figura 13

3.1.1.3.2 Consignas y propuestas docentes en relación a sus clases (ítems 2a - 2k)

La siguiente estrategia docente (2a) se relaciona especialmente con la reflexión que se produce en torno a las producciones musicales sobre la ejecución, y a partir de la misma se posibilita el pensamiento crítico que nos permite conocer aquello que el alumno aprendió y comprendió desde sus modos de representación; ayudándole además a establecer nuevas relaciones posibles. Se analiza como los docentes dos y tres la utilizan frecuentemente, y en el caso del docente uno, la utiliza siempre como estrategia (figura 14).

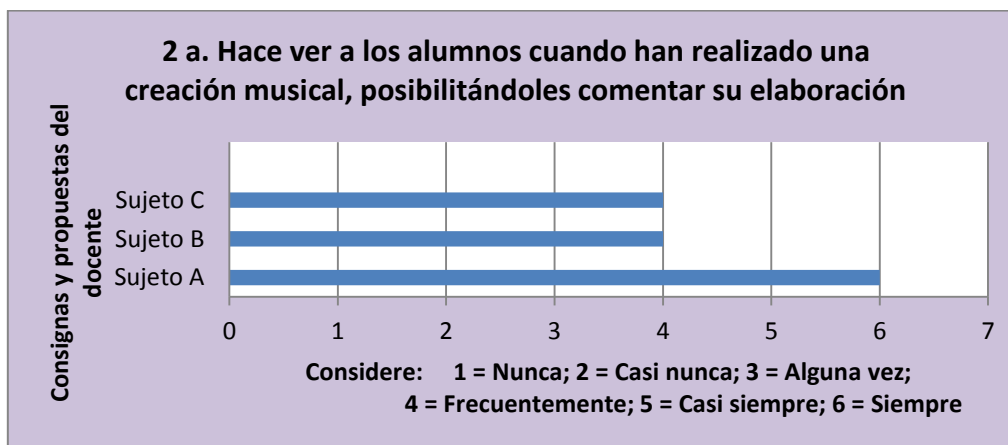


Figura 14

El siguiente ítem 2b propone estudiar las diversas modalidades de trabajo que se plantean a los alumnos, y que incluyen actividades de manera grupal y/o individual. Este aspecto posibilita analizar las propuestas que desarrollan la creatividad individual del niño desde sus disposiciones cognitivas, sus motivaciones y sus habilidades personales, como así también aquellas que favorecen las relaciones inter-personales en las que diversos roles se articulan para favorecer la producción musical. Giglio expresa que “esta distribución de tareas y de roles podría ayudar a que cada alumno encuentre lo que debe hacer, comprenda lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo” (2013, p. 65); cuestión que permite desarrollar su autoestima, autonomía y sentido crítico.

Es declarado por los docentes como realizado algunas veces (docentes dos y tres), y frecuentemente (docente uno) en la figura 15.

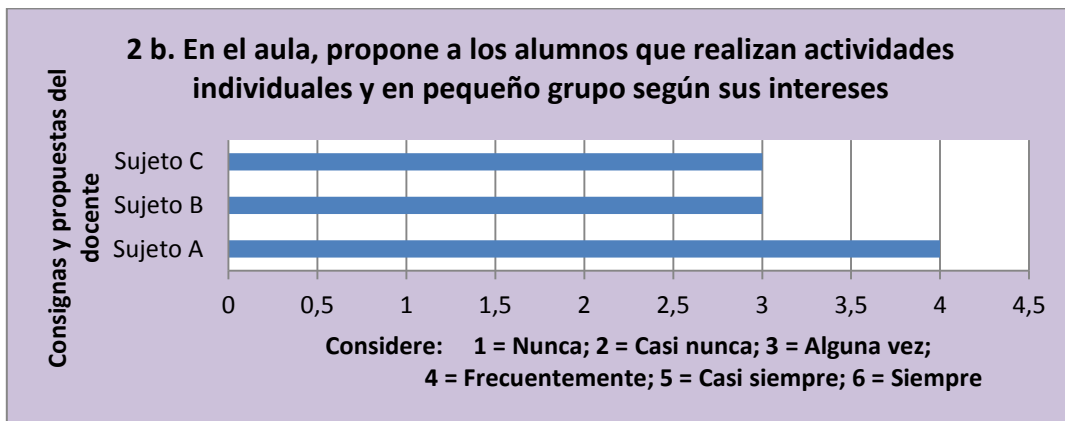


Figura 15

Desde el siguiente punto 2c se estudia la actitud del docente que puede por un lado, posibilitar la variedad de situaciones donde cada niño se exprese tendiendo a la originalidad en los aportes desde el reconocimiento de la multiplicidad de roles (que implican diversas actividades); y por otro lado, admitir la posibilidad de plantear la misma actividad para realizarse al mismo tiempo y a la vez. En el caso del docente dos y tres expresan que lo realizan siempre; y el docente uno casi nunca, permitiendo seleccionar y elegir la actividad a desarrollar dentro del tema abordado (figura 16).

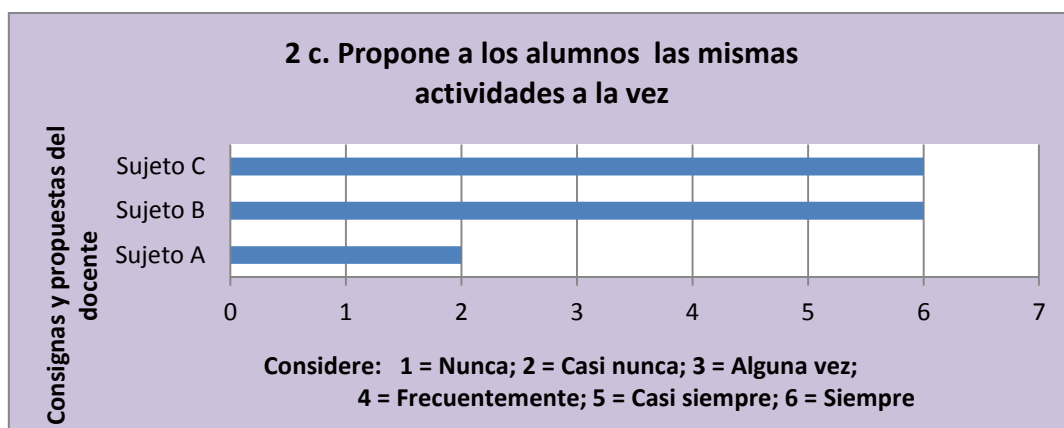


Figura 16

El valor de la planificación como construcción situada y creativa del docente se analiza en el siguiente cuadro 2d donde se observa que en el caso del docente dos nunca se reitera de un año hacia el otro, y en el caso del docente uno y tres lo hacen frecuentemente. Esto implica al analizar las conductas creativas del docente aquellas que permiten el diseño de experiencias planificadas, guiadas y contextualizadas; de acuerdo al grupo de niños, al ambiente de clase, a la particularidad del tema a enseñar y a las adecuaciones que puede realizar para estructurar y readaptar cada plan de clases a una realidad particular.

Díaz Barriga (2005, p. 39) explicita que la planificación para el tipo de docentes de la presente investigación (entre siete y diez años de antigüedad) constituye “la posibilidad de participación, ya que el significado de un plan y programa de estudios no es igual para un docente que se inicia en su actividad académica que para uno que ya se encuentra consolidado en ella y que incluso, tiene su propia línea de trabajo intelectual”. Es una apertura, una posibilidad que se plantea el docente, y que significa la realización de los propios programas como invitación a “efectuar una experimentación constante de ideas y estrategias de aprendizaje” (ibídem, p. 41).

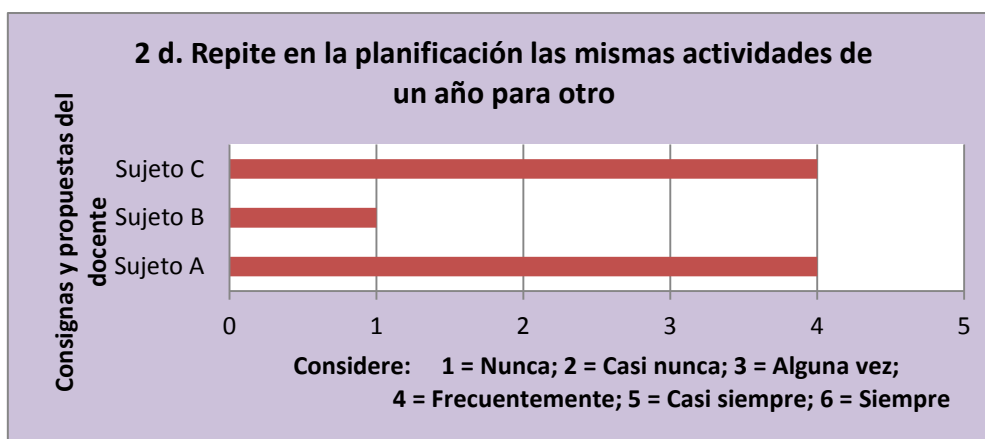


Figura 17

Desde el siguiente ítem que menciona la repetición de instrucciones para evitar la equivocación del alumno, se observa en la figura 18 - 2e que los docentes expresan variedad de respuestas. Este aspecto fue indagado en relación a detectar que importancia le asignan al error como construcción de nuevos aprendizajes y además qué apertura manifiesta cada docente ante situaciones inesperadas y erróneas del alumno en sus producciones. Aclarando que cuando se menciona “Repita las instrucciones de las actividades varias veces para que los alumnos no se equivoquen”, nos referimos en la música a nuevas posibilidades de audición y de presentación del recurso sonoro, como así también de las consignas musicales para realizar diversas actividades de ejecución. En este punto el error vinculado con el despliegue de estrategias creativas por parte del docente desde desarrollo de soluciones ingeniosas a los problemas planteados, admiten diversidad y variedad de caminos para establecer soluciones. Encontrar novedosas y originales respuestas desde el error en la percepción y su posterior producción sonora constituye un camino con varias puertas de entrada y determinadas situaciones que surgen desde la creatividad desplegada por el docente.

Perkins se refiere al respecto insistiendo en la necesidad de *trabajar sobre las partes difíciles* aclarando que muchas veces pueden mejorarse no sólo por el simple hecho de *jugar el juego completo* (repetición), sino porque es necesario “deconstruir el juego, individualizar las partes difíciles para poder prestarle especial atención, practicarlas por separado, desarrollar estrategias para abordarlas y reintegrarlas de inmediato al juego completo” (Perkins, 2010, p. 31). Refiriéndonos a la educación musical, Furnó

(2004) y dentro de las actividades de percepción (que se desvanecen en la memoria en pocos segundos) explicita la importancia de proceder con atención sostenida, no solamente con reiteraciones de audiciones, sino registrando los agrupamientos efectuados y detectando posibles errores para suministrar las ayudas pertinentes.

Analizamos las respuestas que en el docente uno lo realiza alguna vez, frecuentemente en el docente dos y casi nunca en el docente tres.

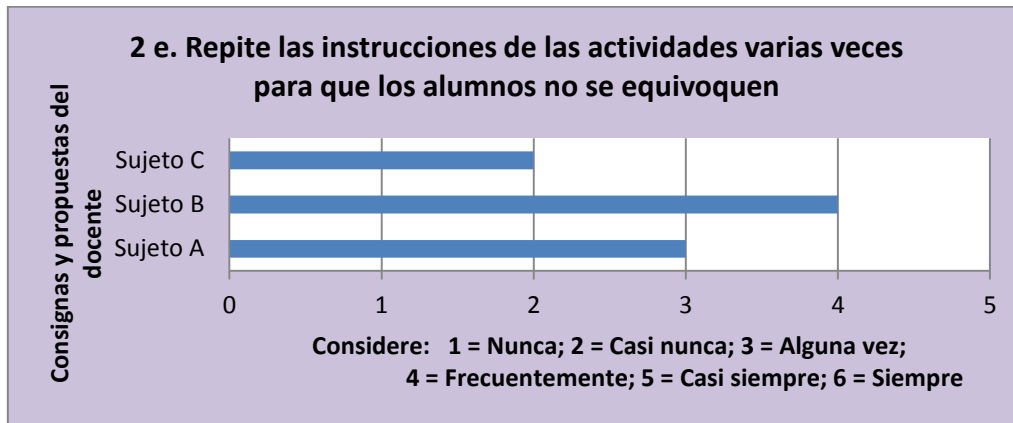


Figura 18

En el punto 2f se exponen aquellas actividades que se presentan como desafíos y que conducen hacia nuevas maneras de razonamiento, de análisis, de síntesis y también a la evaluación entendida como forma de transformar lo aprendido en algo renovado y de producción creativa (figura 19). Aquí la habilidad del docente para sugerir preguntas amplias con variedad de posibilidades de respuestas y que según Torrance son de tipo “provocativas” (1977), ya que promueven nuevas posibilidades de comprensión. Se observa entonces que el docente uno y tres lo realizan frecuentemente, mientras que el docente dos lo hace siempre (coincidiendo con lo observado posteriormente en las clases de la muestra de la presente investigación).

Desde los aportes de Perkins, la idea de involucrar a los niños de todas las edades en un aprendizaje pleno más profundo, posibilita no sólo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino de “actitudes proactivas de atención hacia el pensamiento y el aprendizaje” (2010, p. 185).

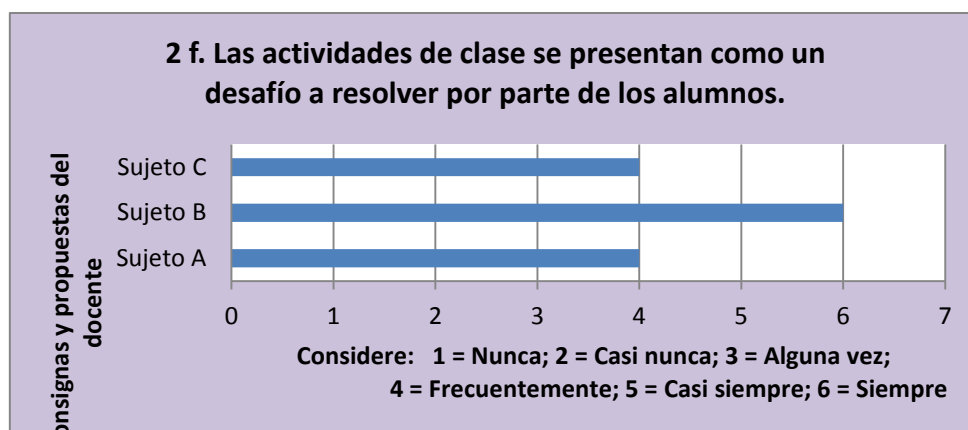


Figura 19

En el siguiente punto 2g se evidencia por parte de los docentes como algunas veces (docente tres y uno), y nunca (docente dos) proponen actividades reiteradas para la enseñanza de un determinado contenido.

Podemos analizar (como en el caso del docente dos) que al abordar el tema particular de cada clase dispone de una variedad de actividades que nunca se reiteran, más bien las despliega articulando diversos modos de apropiación musical que incluyen (según lo observado en las clases – posteriormente analizadas) momentos de: percepción/audición, ejecución corporal; asociación de la estructura formal con exploración sonora y su posterior adecuación, rotación y variación dentro de los subgrupos de la producción; cambio, elección individual y alternancia de roles; reflexión grupal acerca de los aciertos y/o correcciones para volver a transformar la interpretación; escritura con analogías sobre lo realizado y para plasmar las creaciones sonoras; gestualizaciones traduciendo lo sonoro en diversas posibilidades de movimiento (y hasta usando metáforas para su analogía y comprensión musical).

Esto posibilita analizar como la flexibilidad de ideas que despliega el docente permite reconocer diversos caminos para abordar un mismo contenido desde multiplicidad de aspectos. Se concluye que un mismo contenido admite diversos abordajes y habilita múltiples modos de conocimiento musical.

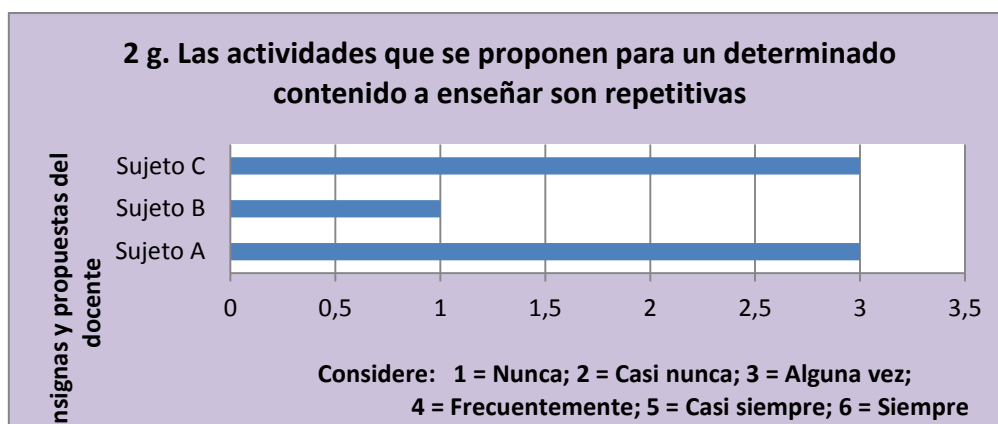


Figura 20

La enunciación del siguiente ítem 2h permite reconocer la posibilidad que cada docente habilita dentro de la planificación en el diseño de las actividades pensadas como flexibles de ser modificadas, transformadas y hasta reformuladas desde la propuesta, o inquietud de los alumnos. Esto presupone una apertura del docente para predecir y anticipar la secuencia a implementar, pero que se encuentra abierta a aquello inusitado que sucede al interior de esa práctica contextualizada. Se estudia la coherencia entre la propuesta planificada y las estrategias pedagógicas que incluyen las respuestas de los niños configurando una multiplicidad de factores que intervienen. De esta manera, atender la problemática de la multiplicidad en las actividades del aula “resulta indispensable para abordar diversos problemas regionales, procesos culturales específicos, de grupos particulares que requieren ser tomados en cuenta” (Díaz Barriga, 2005, p. 48).

Los docentes explicitaron diversos criterios que van desde casi nunca en el sujeto uno, al siempre y casi siempre de los docentes dos y tres respectivamente. Estos enunciados coinciden con aspectos observados en las clases en sujetos dos y tres. Y se nota contradicción en el docente uno cuando señala que no incluye propuestas que sugieren los alumnos, pero por otro lado en la entrevista semi-estructurada opina que: “uno trata de estar atento a la propuesta de ellos” (figura 21).

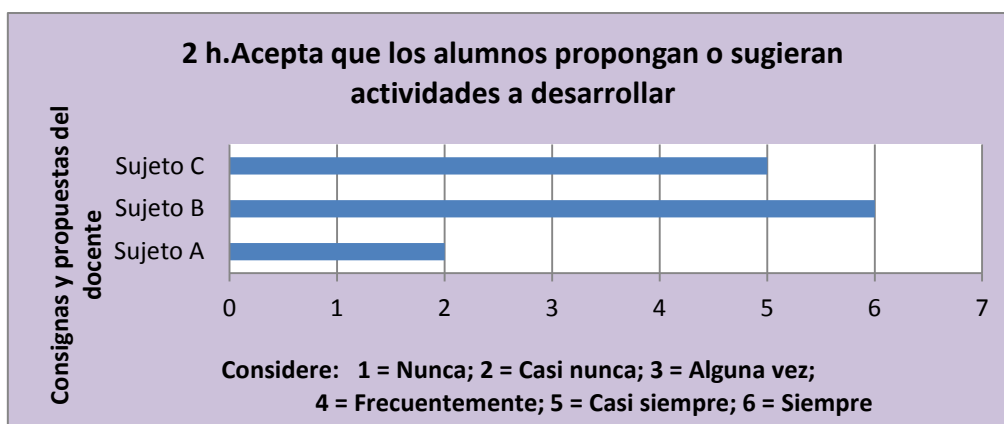


Figura 21

El siguiente aspecto (2i) en figura 22 se propone para ser considerado desde aquellas apreciaciones o respuestas ante las cuáles el docente se mantiene expectante y atento para poder no sólo transmitir conocimientos, sino desarrollar capacidades y competencias personales de los alumnos. Esto exige por parte del docente conocer aquello de lo que disponen los alumnos musicalmente, como así también escuchar y respetar aquellas inquietudes y soluciones (demostrando que todas las ideas de ellos pueden tener valor), y desde allí permite ir realizando ajustes, reiteraciones, correcciones, nuevas explicaciones y alternativas creativas para permitir el aprendizaje deseado.

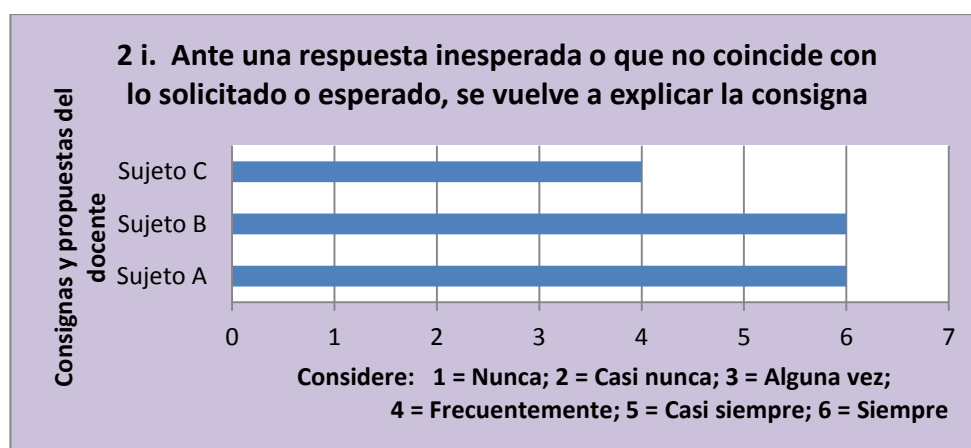


Figura22

Desde el siguiente cuadro 2j se detalla la importancia que cada docente le asigna al uso de materiales y multiplicidad de recursos extra-musicales como juguetes, títeres, tarjetas o imágenes (constituyendo herramientas que permiten juegos con objetos que despliegan interés visual, junto al movimiento corporal alineado temporalmente con la música); y que constituyen “estímulos significativos cuando se desenvuelven en el tiempo en íntima congruencia con el estímulo musical” (Malbrán y otros, 2013, p. 33).

Aquí puede postularse un aporte valioso proveniente de la Psicología cognitiva de la música, estudiando la comprensión y atribución de significados desde la experiencia musical, que atravesada por el carácter transmodal se enriquece y construye con información proveniente de diferentes modalidades perceptuales. Entendemos el concepto de transmodalidad como el término acuñado a partir de las investigaciones en el campo de la psicología del desarrollo que alude a “la capacidad de los infantes para transferir la experiencia perceptual de una modalidad sensorial a otra” (Shifres, 2006). Así la experiencia perceptual está organizada según el proceso jerárquico de agrupación que permite que nuestros cerebros formen grupos perceptuales basándose en un gran número de factores (intrínsecos al objeto o de orden psicológico, de base mental), es por ello que “el cerebro es capaz de analizar las docenas de secuencias diferentes que llegan a los oídos y de agruparlas exactamente de la forma adecuada [...] que construye imágenes mentales diferentes, y ellas son la base de nuestra percepción” (Levitin, 2008, p. 87). Entonces, ya que todo aprendizaje se construye desde experiencias que involucran la acción, se requiere en la práctica docente el manejo de diversos tipos de contenidos estimulados desde diversas modalidades perceptuales para aplicarse en diferentes contextos, que posibilitan el desarrollo de variados hábitos mentales productivos viabilizando en los alumnos el uso de “formas de pensamiento afectivo, simbólico y basado en imágenes” (Martinello y Cook, 2000, p. 29).

De allí la importancia a ser considerado como recurso que pone en juego la integración multisensorial como estrategia de enseñanza creativa, cuestión que favorece las experiencias en relación a la imaginación y comprensión musical (figura 23).

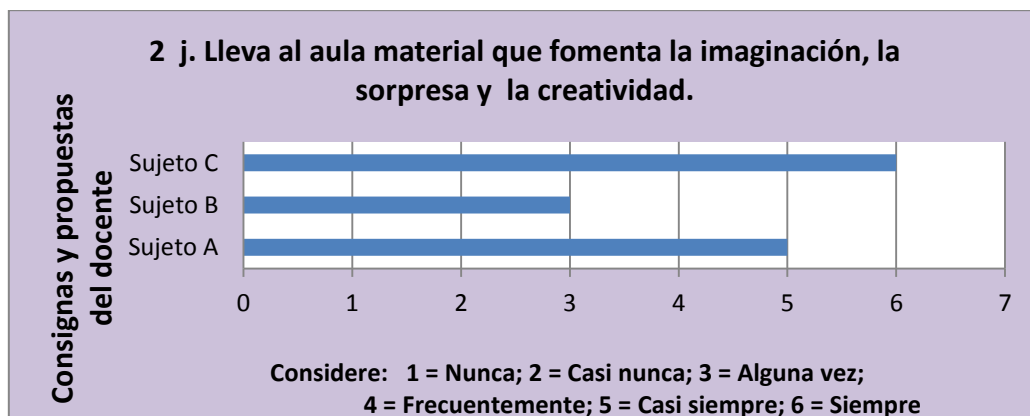


Figura 23

El aspecto mencionado en el siguiente ítem 2k permite analizar la posición del docente ante la organización de actividades de ejecución instrumental grupal. Se evidencia la dificultad²⁶ de alejarse de cosas evidentes y lugares comunes; ya que las propuestas experimentadas con anterioridad y previamente planificadas producen seguridad al reiterarlas, aunque muchas veces obstaculiza el pensar en forma creativa. Observamos desde la figura 24 que el docente dos frecuentemente propone los materiales, instrumentos y momentos de organización instrumental; mientras que los docentes uno y tres lo hacen siempre.

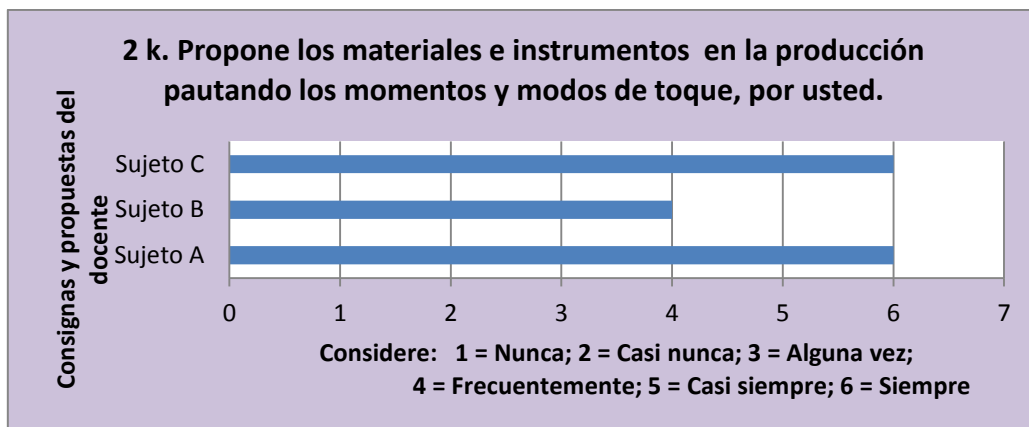


Figura 24

3.1.1.3.2 Aspectos que considera central a la hora de realizar las evaluaciones y el posterior diseño de fichas evaluativas (ítems 3a- 3 j).

Estimar las producciones grupales supone al decir de Susana Espinosa “evaluar el desarrollo de diferentes dinámicas de trabajo, de diferentes tipos de participación con roles asignados, de un accionar sincronizado por partes” (2013, p. 16). Desde allí se constituye un espacio interactivo para aprender haciendo y para concretar “junto a otros”²⁷ diversas producciones, y así resolver problemas investigando y siendo creativos. El docente entonces ejercerá un rol de animador, de acompañante, de facilitador que despierte potencialidades ocultas que se gestan en muchas

²⁶ Torrance la denomina “dificultad para librarse de una imagen anterior” (1970, p. 35) al estudiar en maestros y estudiantes la producción y el surgimiento de ideas originales.

²⁷ Perkins se refiere al tema destacando la importancia en el aprendizaje pleno de aprender del equipo y de otros equipos, estudiando el mejoramiento de las habilidades individuales y compartiendo aprendizajes con otros; también plantea a los docentes el desafío de permitir en el aprendizaje cotidiano la construcción del conocimiento como un “emprendimiento colectivo” (2010, p. 206)

circunstancias en el trabajo colectivo como transformador, y habilitante de las aptitudes y disponibilidades individuales.

Es considerado por los docentes (en la figura 25 - 3a) y enunciado en sus fichas evaluativas como realizado siempre (docente uno y tres) y frecuentemente (docente dos).

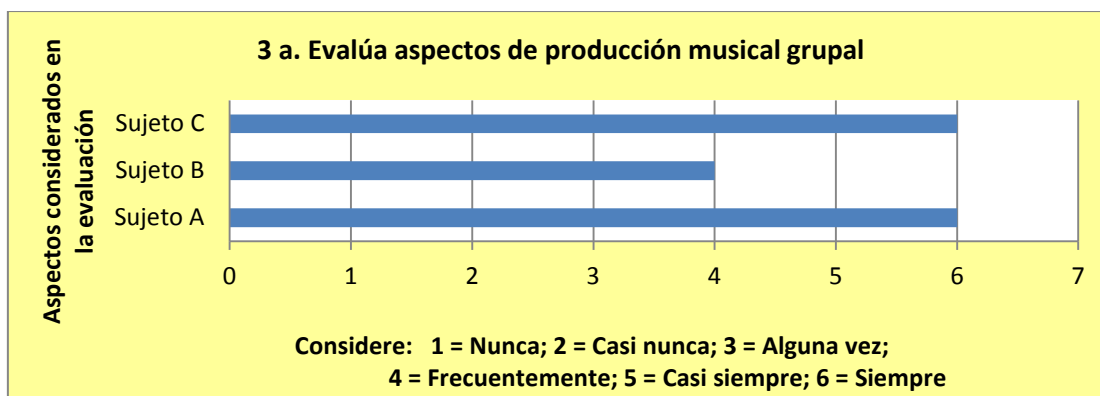


Figura 25

Si bien en los primeros años de vida los alumnos del nivel inicial aprenden del contacto con otros dentro de un grupo y como parte de un proceso colectivo, podemos evaluar y estimar dentro de estas interacciones aquellos saberes que se generan como construcción del conocimiento individual y particular. Es así que focalizar la atención, involucrarse en producciones vocales/corporales y/o instrumentales, relacionar nuevas ideas y habilidades con lo ya conocido o vivenciado, habilita nuevas experiencias que se enmarcan dentro de procesos de aprendizajes individuales.

En la entrevista este ítems (en figura 26) fue señalado por los tres docentes como realizado siempre y coincide con los aspectos a ser considerados en la ficha evaluativa (como lo indica el siguiente ítems 3b).

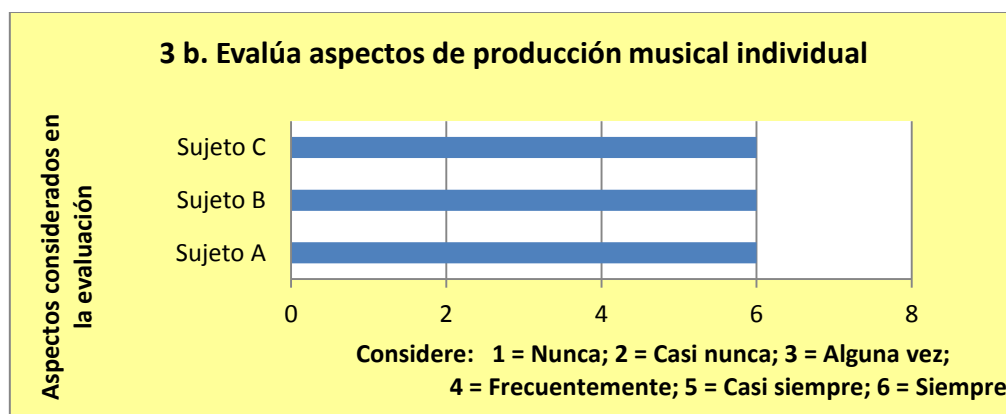


Figura 26

La enseñanza de la música debe abarcar mucho más que sólo el desarrollo de destrezas musicales específicas. En este aspecto, la mayoría de los teóricos y pedagogos musicales coinciden que entre los propósitos más amplios a trabajar y evaluar en relación a los modos de conocimiento de audición - percepción (3c)/ ejecución - producción (3d) / creación - reflexión (3e); se podría incluir: “la comprensión y apreciación de las cualidades artísticas de la música que es percibida, vivenciada y escuchada; la transmisión de la herencia cultural; la incentivación a la creatividad en el desarrollo de las capacidades intelectuales de creación” (Hargreaves, 1998, p. 236).

Es así que desde estos tres ítems mencionados (figuras 27, 28 y 29) los docentes entrevistados coincidieron unánimemente en realizarlo siempre; excepto en el cuadro correspondiente a 3e- (donde se considera importante la evaluación sobre los ejes del conocimiento relacionados con la creación) el docente uno enunció que lo concreta frecuentemente.

Desde los estudios de Davidson y Scripp la *audición – percepción* (como manera de conocer en música, formar conceptos, y su posterior evaluación) refleja la posibilidad de cada individuo de “hacer discriminaciones y juicios con conocimiento” (1992, p. 7); que luego posibilita no sólo el pensamiento perceptivo dentro de la ejecución en vivo sino también desde la audición interna y silenciosa por ejemplo mientras se sigue una partitura o mientras se escucha la ejecución de otro grupo o compañeros (ítems 3c).

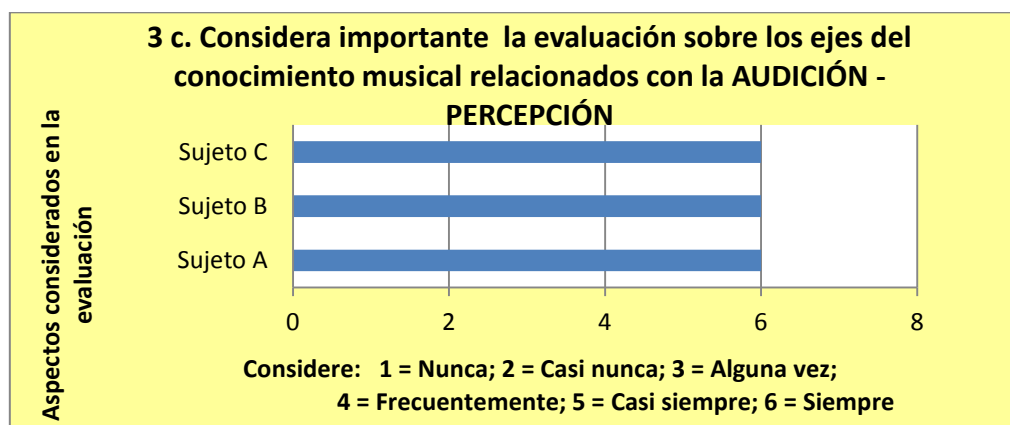


Figura 27

Continuando con Davidson y Scripp (1992) el estimar en el ítem de la figura 28 - 3d y su referencia en la evaluación acerca del modo de conocer en música denominado:

EJECUCIÓN, nos remitimos al componente central e inicial del desarrollo del pensamiento musical en los primeros años de vida (en relación a la ejecución vocal/instrumental/corporal) ya que “sin la producción no hay música” y que luego ésta conduce a los actos de composición (p. 7).

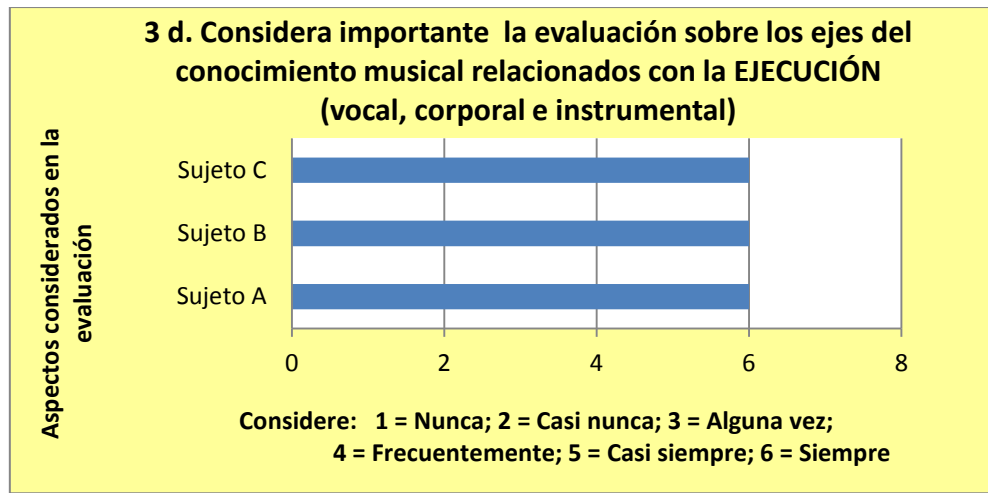


Figura 28

Finalmente y dentro del estudio de Davidson y Scripp (1992) evaluar el modo de conocimiento relacionado con la *reflexión – producción - creación* posibilita “reconocer el rol esencial de re-imaginar, re-conceptualizar, y volver a trabajar una composición musical” (p. 7). La posibilidad de evaluar esta forma de conocer en música habilita el pensamiento reflexivo que se posibilita como transformador del hacer musical y de la producción artística. Figura 29 - 3e

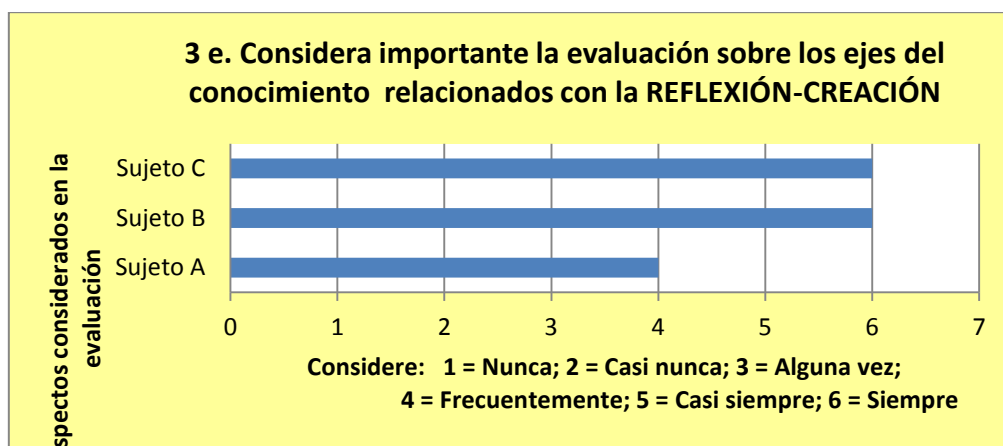


Figura 29

El ítem desarrollado en el siguiente punto 3f nos permite analizar cuan aferrado está cada docente al diseño de su plan anual, y la posibilidad que dentro del mismo asigna a poder establecer modificaciones, cambios, y hasta correcciones para adecuar lo diseñado previamente al inicio del año. Este diseño es flexible en la medida de las diversas disponibilidades del docente, de las características del grupo clase, de los factores que irrumpen en la cotidianeidad, y de las necesidades particulares de los alumnos.

Al respecto Hargreaves (1998) reflexiona acerca del currículo expresando como estos planes poseen normas super-prescriptivas, y declarando “que las necesidades de los niños son más variadas de lo que en realidad se puede abarcar en cualquier conjunto generalizado de recomendaciones detalladas” (p. 237). Es así, que se evidencian criterios dispares en la siguiente figura 30, y que va desde *frecuentemente* considerado por el docente uno, *siempre* el docente dos y *alguna vez* el docente tres.

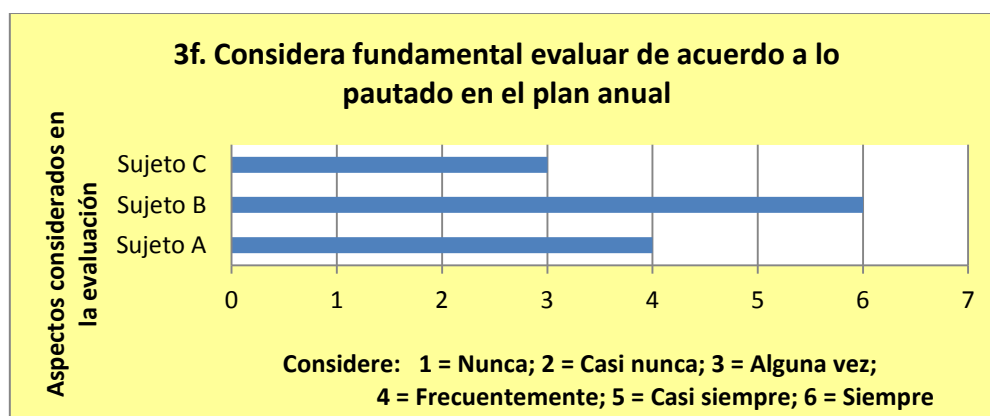


Figura 30

El siguiente ítem 3g se enunció con la intención de consultar concretamente en base a qué documento curricular elaboran sus fichas evaluativas, y los criterios que se infieren para pensar las estrategias de evaluación en el nivel inicial. Es por ello que al consultarles por los NAP, los tres docentes mencionan que nunca o casi nunca consideran para su referencia dentro de la evaluación musical. Algunas explicaciones en ese momento remiten a su carácter amplio y un tanto falto de especificidad dentro del campo musical, y desde donde necesitan recurrir a otros documentos curriculares (inclusive hasta consultar el de otras jurisdicciones).

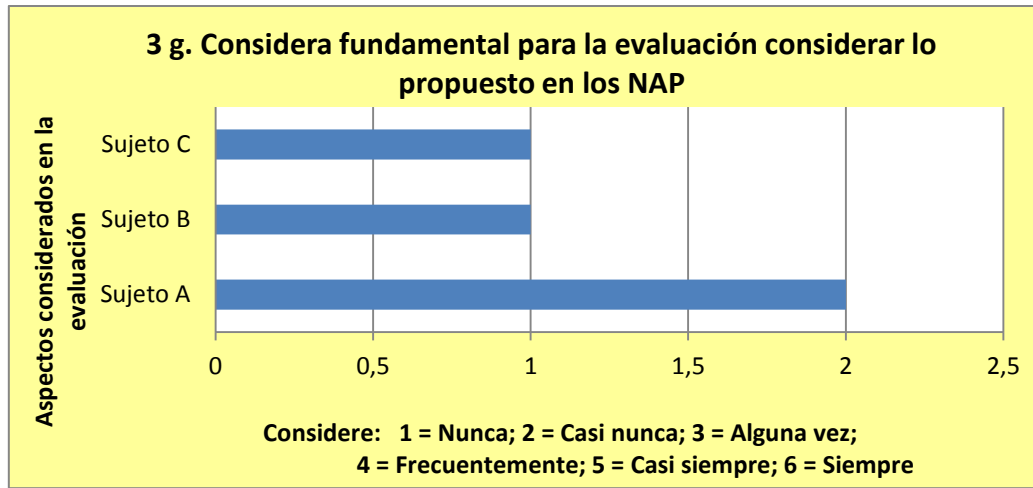


Figura 31

En la misma relación e introducción del ítem anterior, el presente aspecto que consulta sobre la incidencia de los Cuadernos del Aula (figura 32 - 3h) dentro de los criterios de evaluación, los tres docentes manifiestan similarmente no usarlo nunca para consulta o diseño de fichas evaluativas (expresan la causa por desconocimiento).

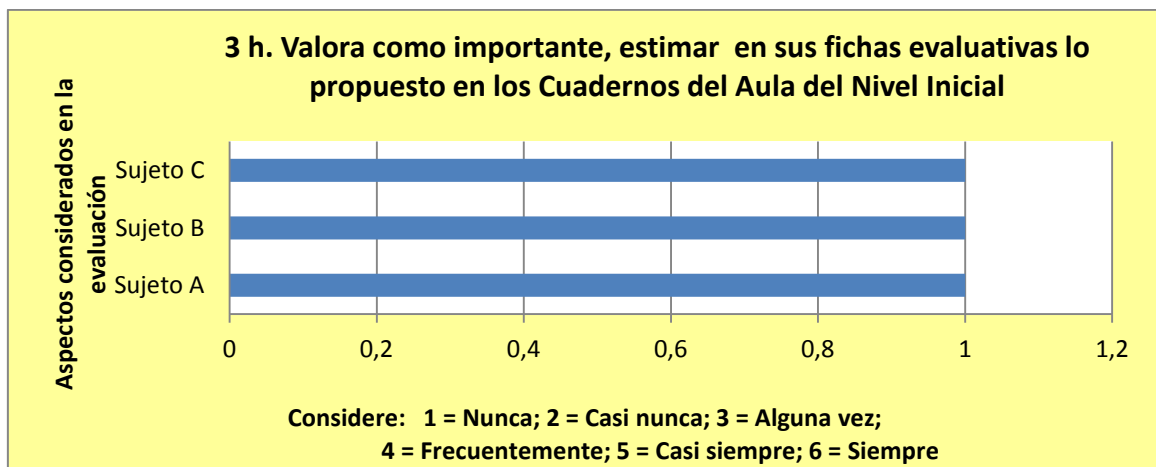


Figura 32

Se estima en el punto 3i (figura 33) la incidencia de las Orientaciones Curriculares dentro del Diseño Jurisdiccional perteneciente a la Ley Federal de Educación; siendo consultado siempre en el docente dos, y nunca por los docentes uno y tres.

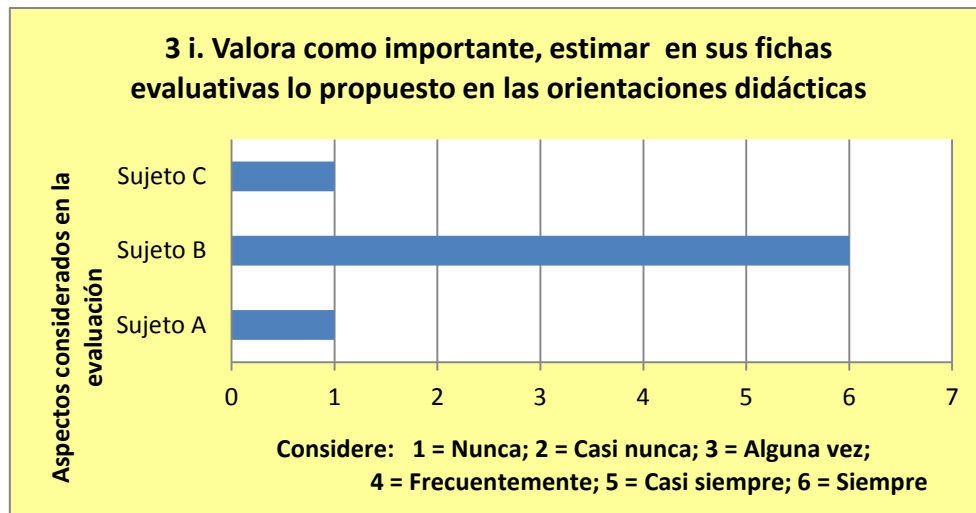


Figura 33

En el siguiente ítem 3j se analiza la influencia del diseño curricular dentro de la evaluación (refiriéndonos al documento del año 1998, perteneciente a la Ley Federal de Educación) y ante el cual los docentes describen que lo consideran: siempre en el docente dos, y nunca en los docentes uno y tres. Se observa por otro lado, la contradicción existente entre este ítem y las planificaciones anuales de los docentes uno y tres (que dicen nunca consultan) donde persiste la denominación de contenidos y la agrupación por ejes como está planteado en dicho diseño jurisdiccional.

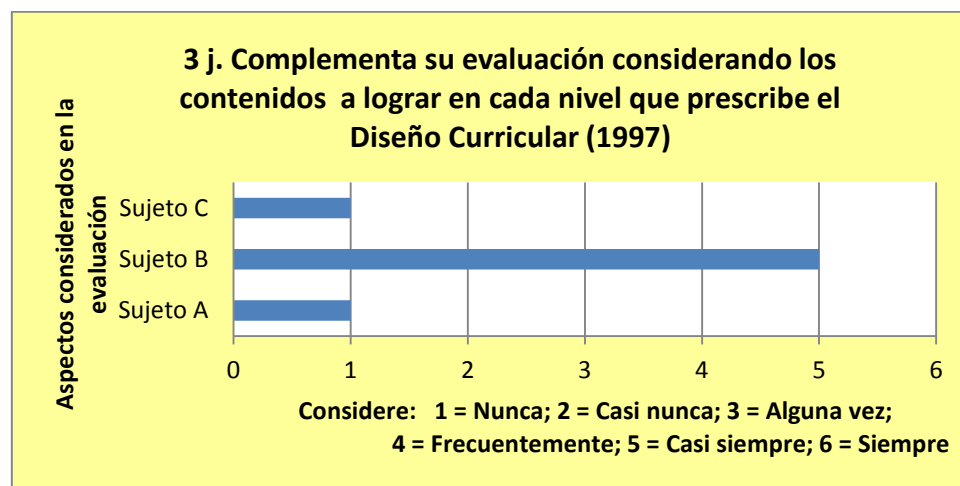


Figura 34

Para analizar el siguiente punto 3k retomamos el detalle de ciertas destrezas del docente creativo que Torrance (1977) menciona como: *desarrollar la habilidad de elaboración*. Esto nos permite pensar aquellas prácticas educativas elaboradas, repensadas, y luego dispuestas para evaluar que favorecen el goce y disfrute en la expresión creativa. Se contempla y analiza el uso y desarrollo de una amplia variedad de ideas que son propuestas en relación a la libre experimentación, permitiendo nuevas posibilidades de ampliación personal, y de habilidades musicales individuales. En este caso son consideradas por los docentes como realizadas casi siempre y siempre (cuestión que también coincide con lo enunciado en las entrevistas semi-estructuradas y lo observado en las clases); que luego se traducen y vuelcan en conceptos a las fichas evaluativas que se analizan posteriormente (3.1.2). En las fichas evaluativas aparecerán aspectos a ser considerados como: “Elige distintos instrumentos, materiales e ideas para enriquecer cada actividad”, “Manifiesta placer, motivación e interés por la actividad”, “disfruta expresándose corporalmente”, “Disfruta y participa de la creación de juegos grupales”; todos aspectos que permiten inferir y estimar el entusiasmo particular de cada alumno al momento de evaluar aspectos del aprendizaje musical dentro de la expresión creadora.

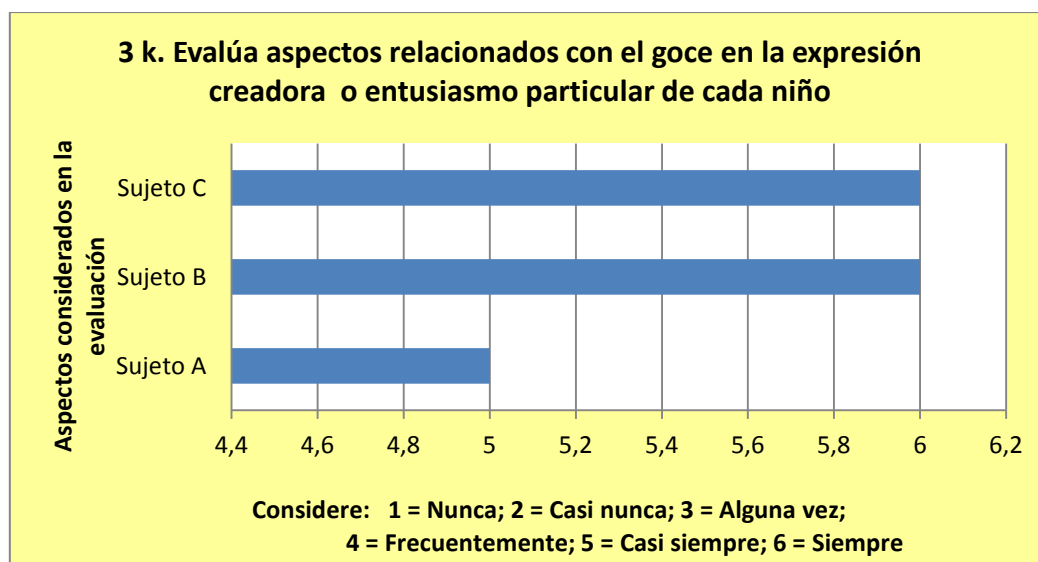


Figura 35

3.1.2 Desde lo prescripto en la planificación del docente.

Se estudian a continuación, las referencias explícitas en torno a la creatividad sobre las planificaciones anuales del ciclo lectivo 2016, reconociendo sus asociaciones con el aspecto lúdico y la originalidad de las estrategias que se utilizan en la ideación de las secuencias didácticas. Además se analizan en los diseños de clases la inclusión de experiencias corporales que posibilitan variedad de estímulos de enseñanza reforzados y desplegados desde su uso creativo. Se estudia en cada planificación el abordaje de los diversos ejes de percepción, ejecución y producción - contextualización en dichas propuestas; atendiendo dentro de ellas la variedad de ideas y la multiplicidad de enfoques que posibilitan los complementarios modos de conocimiento musical. Se coteja también, la interrelación entre planes anuales, clases, unidades y proyectos.

La estimulación desde la actividad creativa se analiza en dichos programas desde la enunciación de los propósitos a lograr pedagógicamente, y así dar lugar a variados saberes que los alumnos deben aprender (medio o procedimientos para lograr adquirir los contenidos curriculares musicales) enunciados bajo la forma de: creación de sonidos y modos de acción, exploración de materiales, uso de diferentes recursos tímbricos, variedad rítmica o melódica, invención a través del juego desde el lenguaje vocal/corporal, juego concertante, clima de libertad creativa y confianza en sus producciones, expresión individual y colectiva, entre otros. Desde los aportes de Torrance (1970) una de las oportunidades para favorecer la conducta creativa es el “diseño de un programa de estudio, con abundantes oportunidades para la conducta creadora”(p. 21); incluyendo entre las estrategias más originales el uso de preguntas creativas e insinuantes, el abordaje desde situaciones problemáticas para habilitar nuevas analogías, y el uso de materiales como grabaciones en formatos de audio y video, y el uso imágenes varias que permitan el desarrollo de la naturaleza creativa.

Si bien no aparecen reflejadas o detalladas explícitamente en dichas planificaciones las propuestas de secuencias didácticas, las estrategias de enseñanza o prácticas de evaluación que posibiliten inferir el modo en que es abordada y estimulada la creatividad desde la acción docente; trataré de analizar cuidadosamente aquellas secciones que posibiliten una inferencia concreta de aspectos que los tres docentes

consideran relevantes para incluir en sus estrategias de enseñanza y además, que presuponen una mirada creativa desde sus prácticas educativo – musicales.

3.1.2.1 Acerca de los documentos curriculares consultados.

Aparecen detallados en los programas anuales una serie de contenidos que provienen de los aportes del documento curricular provincial: “Orientaciones Curriculares” (1998) del Ministerio de Educ. de Sta. Fe (consultados y utilizados según lo enunciado en la entrevista para elaborar la planificación anual, por dos de los tres docentes de la investigación) directamente relacionados con el despliegue de actividades que se generan desde la exploración y producción sonora. Esto posibilita reconocer sobre las planificaciones los criterios de organización en forma de secuencia como ser: selección de variedad en materiales a explorar; guía de preguntas motivadoras (desde donde podemos inferir la importancia de la indagación como valiosa estrategia de orientación musical creativa); posibilidad desde la estimulación musical a la búsqueda y selección de variados y diferentes modos de acción; posibilidades de cambio o modificación de la producción sonora, variación del texto de canciones con nuevas rimas o del ritmo a superponer corporal e instrumentalmente; variedad del registro posterior de cierre de la clase como resultado de la exploración y búsqueda sonora (grabación o filmación); re-utilización en nuevas creaciones de relatos, sonorizaciones, climas sonoros, imágenes visuales, canciones, ritmos a superponer sobre la banda pre- existente; invención de melodías, de palabras, de movimientos corporales, de ecos melódicos, entre otros.

No se observa dentro de la planificación de los docentes la consulta a los *Cuadernos para el Aula*, que desde su elaboración presentaron como intencionalidad: conocer caminos, secuencias o recursos posibles; reflexionando sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; considerando invenciones de otros; y abriendo escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles. Este aspecto se ratifica en las entrevista estructurada donde los tres docentes coinciden que nunca los utilizan (aunque todos expresan que consultan dicho documento para planificar en entrevista semi – estructurada-contradicción). Esto último se menciona como indicador de la ausencia por desconocimiento o por contradicción entre lo expresado por medio de la planificación y lo que realmente se considera en relación a su diseño.

3.1.2.2 Acerca del aspecto lúdico en el diseño de las actividades.

Desde la lectura de los planes anuales podemos inferir que es relevante para los tres docentes de la muestra, la etapa exploratoria que se desarrolla de manera lúdica como inicio de las actividades de creación musical y mediante la enunciación de: la exploración sonora – corporal y vocal, la búsqueda por medio del juego para cada propuesta de enseñanza, y la selección del material sonoro para la posterior producción. Esta cuestión habilita el pensamiento creativo en los alumnos que es facilitado por medio de la orientación pedagógica, y que genera tiempos y espacios asignados en la clase para tal fin.

Es recurrente la enunciación en los planes anuales de actividades y contenidos a ser abordados desde juegos con diversos materiales y soportes (docente 1); juegos concertantes con variedad tímbrica y de modos de acción asociados al carácter musical o estructura formal sobre bandas grabadas (docente 2); juegos corporales de coordinación bi-manual, de lateralidad atendiendo consignas corporales en bailes, de representación teatral, de ecos melódicos y rítmicos (docente 3).

Se describen también juegos con tarjetas, imágenes, segmentos de videos, material literario (cuentos, poesías, letra de canciones) y adivinanzas. También se mencionan juegos tradicionales (tesoro escondido, del semáforo, del dígallo con mímicas sonoras), bingo de sonidos, juego de la silla; por otro lado, se enuncian juegos de descarte, de persecución, rimas de sorteo, entre otros.

Torrance analiza una dificultad que limita la conducta creativa del docente cuando observa la incapacidad de “dejar volar la imaginación, de reír, de jugar con nuevas ideas y materiales” (1970, p. 34); y así determina que jugar constituye una conducta deseable de la persona creativa y del docente, factible de desarrollo en la práctica pedagógica cotidiana. Entonces, es el docente quien debe desplegar las consignas lúdicas y luego adentrarse en esa lógica de jugar.

A la luz de los aportes de la psicología Cognitiva y la Educación Experiencial los recursos lúdicos que el docente despliega y elabora creativamente (estableciendo nuevas comparaciones, usos, enfoques, y hasta modalidades de juego) colaboran en la formación y comprensión de variados conceptos musicales. La multiplicidad de modos de entrada perceptual constituyendo nuevos *perceptos* que en palabras de Deleuze:

remiten a “un percepto como un conjunto de percepciones, de sensaciones que sobreviven a aquél que las experimenta” (1996 en Salatino, 2015, p. 258). Desde lo expresado dentro de este apartado, la música en los niños de este nivel y en cualquier ser humano posibilita el desarrollo estético y comunicativo, pero además ayuda a formar la estructura psíquica y su funcionamiento.

Se menciona reiteradamente en la sección de fundamentación disciplinar la importancia del uso del cuerpo inicialmente (desde la exploración lúdica sobre las posibilidades sonoras del mismo), y que luego se realizan sobre los instrumentos de percusión para iniciarse en el dominio rítmico que posibilita el disfrute de la música de manera activa, vivencial y creativa. Así también una constante en los enunciados, postula y describe la importancia de actividades de canto grupal desde la presentación de un variado repertorio (entendido como juego colectivo) para habilitar posteriormente diversas expresiones estéticas creativas.

3.1.2.3 Acerca de la evaluación en las planificaciones.

Continuando con la lectura y análisis de las fichas evaluativas se detallan conductas a estimar en el campo de las exploraciones sonoras (con diversos materiales y desde las posibilidades expresivas de la voz o del cuerpo). También se enuncian como ítems a considerar en la evaluación de la creatividad en la expresión musical, conductas relacionadas con la búsqueda, exploración y creación de sonidos corporales sobre canciones o melodías.

Se dispone en el caso del docente uno de una serie de criterios de evaluación explicitados (en la Planificación Anual), donde se postula la creación sonora como forma de realización musical sobre cuentos, canciones, y poesías.

En todos los casos de los ítems a ser evaluados dentro de las fichas evaluativas de los tres docentes se enumeran las conductas a ser estimadas, pero no se especifica la manera de evaluar o los registros de los que se disponen para valorar cada aspecto particular.

A modo de “dialogar” con los documentos curriculares provinciales que abordan puntualmente la Evaluación en el nivel inicial (1999, p. 11) y que los docentes consultan para su adecuación pedagógica; se observa que la actividad de enseñanza

del docente también será objeto de evaluación considerando central la organización de la sala, las relaciones entre docente y alumno, la coordinación y coherencia entre distintas secciones del nivel, el vínculo establecido con la familia y el aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales de la institución. Como así también se mencionan los dispositivos de enseñanza diseñados para atender la diversidad. Se visualiza en las planificaciones anuales de los docentes, que estos aspectos aparecen reflejados y enunciados desde ítems que incluyen el uso y desempeño en el ambiente físico del que disponen (en la institución) para desarrollar la clase de música (sala de clase en el docente 1: refiriéndose al uso adecuado, la identificación y orden del ámbito físico); y del salón de música en el caso del docente 2 y 3 (estimando el uso adecuado de dicho ambiente en el desarrollo de las clases).

Se incorporan como ítems a evaluar dentro de las fichas de seguimiento evaluativo, el manejo de los recursos disponibles en la sala, como objetos y materiales musicales y extra-musicales (en el caso del docente 1 bajo el subtítulo: “Expresión y comunicación musical”, adjunto en anexo 6.1.1.1). Así mismo, se considera como ítems a estimar la relación y el vínculo establecido entre alumnos y con la docente (docente 1 bajo el subtítulo “aspecto afectivo – social – actitudinal frente a la música”) y en la ficha del docente 3 (bajo el subtítulo “actitud general del alumno” - anexo 6.1.1.3). En el caso del docente 2 se enuncia un indicador que refiere al disfrute y participación en juegos, ejecuciones vocales y creaciones grupales e individuales – en anexo 6.1.1.2).

Este último aspecto de evaluación comprometida tanto con aspectos disciplinares, afectivos, históricos y culturales permite conocer la realidad particular del recorte institucional en el cual se desarrolla la tarea educativa, pero también posibilita recoger información para ajustar en las prácticas docentes la toma de decisiones, la orientación y el mejoramiento de la enseñanza musical. Entonces, desde dicho componente curricular se contribuye a mejorar la calidad educativa. Se incluye en esta perspectiva la posibilidad que Torrance (1970) enuncia como “respetar las ideas y soluciones raras de los niños” (p. 23) que permiten la creatividad desde la evaluación y autoevaluación de las ideas presentadas, antes que el rechazo de antemano; de esta manera es necesario demostrar a los niños que sus ideas tienen valor desde la escucha, verificación, nuevos usos, comunicación y dando crédito por ellas.

Estudiar y considerar estas variantes acerca de la evaluación, de las que dispone también el alumno como reflexión sobre el propio conocimiento empleando nuevas estrategias de aprendizaje y su auto-evaluación, es también una manera de concebir la actuación del docente como una acción compleja más allá del método que emplea para enseñar su contenido disciplinar de una manera creativa.

Considerando la educación como un producto social de cambio que orienta el desarrollo de las capacidades de los alumnos y que contribuye a la transmisión social y cultural (preservando y transmitiendo la cultura de la cual son parte y capacitando a los individuos para afrontar y apropiarse de su futuro), se evita aquella *reproducción* a la que Bordieu y Passeron (1981) se refieren, cuando dichas acciones (educativas, desde nuestro estudio) mantienen y sostienen en las personas las diferencias sociales a lo largo de generaciones. Esta limitación se relaciona con la imposibilidad de adquirir “la experiencia social e históricamente acumulada y culturalmente organizada” (Pep Alsina, 1997). Se afirma entonces, la intención de promover desde las prácticas educativas la posibilidad de desarrollo de cada individuo hasta otro status social.

Desde nuestro estudio favorecer experiencias musicales que incentiven mayor sensibilidad a estímulos del ambiente del cual son parte, posibilita no solamente el aumento de las capacidades creativas del alumno, sino el “desarrollo progresivo de la percepción de estímulos sensoriales que afectan la calidad de sus producciones” (Torrance, 1970, p. 25). Y así entendida, la evaluación se transforma en una herramienta de oportunidad “para que los niños aprendan, piensen y descubran sin la amenaza que se los califique de manera inmediata” (ibídem, p. 23); considerando y dando lugar a la revisión, modificación, y hasta cambios que no perjudican ni desalientan el proceso evaluativo-creativo de los mismos.

Se debe mencionar que en el caso de los tres docentes se realiza la evaluación en las Fichas de Seguimiento mediante la observación directa y sistemática que se expone dentro de ítems a ser considerados con una escala de: Si / No / Con ayuda (docente 1-anexo 6.1.1.1); Logrado/ medianamente logrado/ mínimamente logrado (docente 2-anexo 6.1.1.2); y Logro superado/ logro alcanzado/ logro mínimo / no alcanzado (docente 3-anexo 6.1.1.3).

En la redacción del Informe final (entregado junto a las fichas de seguimiento hacia el final de la sala de cinco años para inscribirse al primer grado de la escuela primaria) se

analiza que las competencias musicales se incluyen bajo el área Educación Artística, con indicadores posibles a considerar por los docentes que mencionan: la valoración del uso de los elementos propios de cada lenguaje expresivo, el reconocimiento y organización dentro de representaciones expresivo –comunicativas, la discriminación y evocación de sonidos en diversos entornos, la utilización de manera creativa sobre cada lenguaje reconociendo posibilidades expresivas de la voz, el cuerpo y el juego dramático. Todas las instancias que forman parte de las manifestaciones artísticas del contexto cultural, posibilitan producir grupal e individualmente.

Se observa desde los documentos curriculares en torno a la evaluación la enunciación en referencia a la producción creativa que permite constituir en eje articulador de las producciones, y los diversos modos de conocimiento musical; favorecidas desde las propuestas de enseñanza y convirtiéndose en: “un valioso elemento de verificación de la eficacia de las prácticas educativas para contribuir a mejorar la calidad de la educación” (Pep Alsina, 1997, p. 12).

La valoración anteriormente descrita por medio de la escala de apreciación del grado de adquisición de las competencias, incluye en el caso de docente 2 un apartado bajo el subtítulo “Observaciones” que posibilita una narrativa acerca de aspectos que se consideren importantes de describir, destacar, enunciar o ponderar de los alumnos individualmente. En este espacio el docente puede realizar un registro narrativo de los avances, logros, aspectos a mejorar o continuar trabajando; y es preciso recuperar los posibles errores (potenciadores de nuevos aprendizajes desde la creatividad del docente para sobreponerse a ellos y habilitar posibles miradas, desde nuestro estudio) para construir desde su tratamiento posterior nuevos conocimientos; a modo de que éstos no terminen perjudicando el proceso educativo.

Además se dispone de la secuenciación jerárquica de contenidos entre las distintas secciones en las que se enseña música (sala de 1, 2, 3, 4 y 5 años), y la organización a nivel diacrónico en el transcurso del año de la misma sección. Se observa en esta última, la evaluación de la situación de partida de los aprendizajes desde la entrega de fichas luego del período de adaptación al inicio de cada ciclo lectivo; estimando el grado de desarrollo de las competencias esperadas o de las necesidades e intereses individuales y/o grupales (hacia el mes de junio y setiembre), y finalmente del proceso de aprendizaje (hacia la finalización del ciclo lectivo anual). Esto también posibilita el

análisis de las estrategias metodológicas, la valoración de la actuación docente y la reorientación de los procesos de aprendizaje. Es decir que coincide con el ciclo que propone el diseño curricular: de evaluación inicial como diagnóstico y punto de partida concreto; de proceso reajustando aspectos, obstáculos y nuevas posibilidades de realización disciplinar; y de finalización que permite dar cuenta de aquello que fue adquirido para anticipar nuevas intervenciones, actuar ante problemáticas concretas y revisar posibles dificultades del tramo educativo que prosigue.

Sólo se detectan mencionados en la planificación del docente uno, aquellos criterios de evaluación (dentro de las planificaciones obtenidas) que permiten junto al detalle de objetivos – propósitos, contenidos y actividades el desarrollo curricular atendiendo las capacidades musicales de los niños de cinco años. En los docentes dos y tres no se mencionan los aspectos o criterios de evaluación. Es decir, se estiman las competencias a adquirir por parte de los alumnos pero sin describir aquellas acciones que permitan diversas formas de estimar los aprendizajes.

3.1.2.4 Acerca de la organización de las planificaciones.

Se presentan desde la planificación de las unidades didácticas del docente uno, la descripción de las actividades a realizar y la secuencia a implementar, detallando los materiales, momentos y orientación de la exploración inicial sobre objetos sonoros, audición y clasificación de sonidos. Se enuncia una etapa de búsqueda sonora, posteriormente la división de roles en la ejecución vocal grupal y luego una guía de preguntas orientadoras que conducen a la producción instrumental-sonora, para finalizar la unidad con una creación sonora sobre un cuento.

Podemos también mencionar que el docente uno explicita puntualmente los materiales sonoros o canciones a usar como recursos en cada una de las clases, detallando los contenidos a trabajar según cada ejemplo (se describen así recursos musicales (instrumentos, elementos, imágenes sonoras, cuento sonoro) y canciones a trabajar: “El Pipiri” de H. Midón; “Chamarrita de los pájaros” de los Hnos. Cuesta; “Malambo del Hornerito” de Sonsonando; “El mamboretá” de Canticuénticos; “Canción de cuna costera” de L. Cardozo; “Canción del Buque fantasma” de Promúsica;

“Atención” Origlio; “Twist de los ratoncitos” E. Schneider; “Terrone”; Cuentos-canción “Pepe grillo”, “El hornerito”, “Shhh Bang”,). Desde la variedad de recursos que presenta dicho docente (en género, estilos, estructura formal, carácter, etc.) se observa la potencialidad creativa del mismo, al disponer de ejemplos tan variados y aplicado en usos tan diversos (es decir canciones para ejecutar vocalmente, otras para realizar acompañamientos corporales -rondas, desplazamientos- y bailes otras para sonorizar, juego de manos sonoro rítmicos para acompañar con elementos -pelotas-cintas-, cuento para sonorizar).

Por otro lado se detalla (también en el docente uno) el proyecto de integración inter-áreas “Paisajes del Litoral” en el que son abordados los diversos contenidos que permiten la elaboración de propuestas originales y transformadas desde un mismo disparador temático. Este tipo de proyecto mencionado es correspondido con lo enunciado en el Cuadernos para el Aula (2006 – 2007) desde donde se construyen propuestas de enseñanza y trabajo colectivo que dan sentido a los saberes valiosos para comprender, desde itinerarios interdisciplinarios con variadas experiencias pedagógicas.

No se anexan en las planificaciones de los docentes dos y tres los recursos sonoros – musicales que utilizarán en el desarrollo de las clases. Si bien no aparecen mencionados, se incluye en la planificación de las unidades el detalle del uso de tarjetas, videos e imágenes para utilizar en la clasificación de instrumentos; para diferenciar la estructura formal; para reconocer voces, etc. (ya que no disponemos de la planificación diaria de estos docentes dos y tres). Además se nombran los cuentos o poesías a incluir en el inicio de la propuesta, y los elementos para jugar con la música como ser: lanas, cintas, pelotas, etc. Es decir, el repertorio musical de canciones, juegos, obras instrumentales, etc. se analiza posteriormente en la observación de clases.

En relación a la enunciación de los contenidos, se observa en el caso del docente dos y tres la división mencionada previamente: conceptuales, procedimentales y actitudinales (terminología perteneciente a división de contenidos de la Ley Federal de Educación, incluidas tanto en la planificación anual como en las unidades didácticas y en las clases diarias); que aún persisten y son mencionados como tal, en algunas instituciones del Nivel Inicial de nuestra ciudad.

Debido a que el Diseño Curricular Jurisdiccional del año 1997 es el último disponible en nuestra provincia (no existiendo al presente un diseño regional que se corresponda con la vigente LEN 26206), algunos docentes continúan utilizando esta nominación y hasta diseños curriculares de otras provincias. Cuestión que merece ser reconsiderada y hasta presentada como preocupación, ya que su necesidad radica en que “los planes de estudio nacionales tienden a fomentar una perspectiva del interés común a todos los miembros de una nación, mientras que los planes de estudio regionales atienden a problemas particulares” (Díaz Barriga, 2005, p. 49).

Es pertinente que a la luz de las actuales discusiones en torno a la planificación este debate deba resurgir para una revisión crítica de su incidencia, y desde la ausencia no sólo de documentos jurisdiccionales, sino también de lineamientos claros desde el M. E. y C. de la Provincia de Santa Fe en referencia a su carencia. Estas discrepancias y/o ausencias merecen ser analizadas para establecer estudios y acuerdos que permitan aunar criterios comunes en todos los establecimientos de educación Inicial, y su directa incidencia en el diseño de planificaciones.

3.1.2.5 Acerca de algunos aspectos que se omiten.

No aparecen mencionados en estos tres casos analizados, ítems que mencionen la calidad de las relaciones que la institución estableció con las familias (si es que se realizan propuestas pedagógicas que incluyen a ellas y si se articulan proyectos hacia y con las mismas). Como así también no se enuncian los dispositivos de enseñanza diseñados para atender la diversidad (si bien es necesario aclarar, que pueden aparecer en los proyectos educativos institucionales o los entregados a superiores supervisores, directores, asesores pedagógicos u otros – de los cuáles no dispone la tesista).

Por otro lado, no se observan ni aparecen explicitada la secuenciación de contenidos por secciones, la selección de metodologías de trabajo o estrategias para conseguir los propósitos enunciados, los materiales curriculares consultados o bibliografía que da marco teórico al área.

En relación a la evaluación no se detallan las estrategias que dan sentido y coherencia al particular enfoque, ni de las adaptaciones curriculares para alumnos con discapacidad según MEC (1999, p. 11); que desde la vigente resolución CFE 155/11 debe garantizar la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades. Es así que no aparecen prescriptos en dichas fichas evaluativas que son entregadas y utilizadas como medio de comunicación tanto a los alumnos como a las familias.

La presentación de los datos recopilados en estos documentos curriculares obtenidos inicialmente, reflejan la presencia de la creatividad en los contenidos a abordar sin detallarse las estrategias de enseñanza que se corresponden a una enseñanza musical creativa.

Desde las enunciaciones en relación al desarrollo de la enseñanza creativa en contenidos y algunos criterios de evaluación, intentaremos estudiar qué aspectos pueden ser abordado como estrategia didáctica para enseñar cualquier contenido disciplinar musical.

3.2 La creatividad del docente en la educación Musical del nivel inicial desde las prácticas docentes. Resultados.

En este apartado expondremos algunas cuestiones nodales de las prácticas observadas y además dentro de cada párrafo aparecerán detallados los aspectos e indicadores del SCAMPER que se detectaron y analizaron (cada descriptor está remarcado en cursiva para ser diferenciado). También en cada descripción se detallarán algunos fragmentos de videos que fueron seleccionados, y que se encuentran disponibles en anexo (formato video mp4) presentados de manera abreviada. Se explicitan, a saber:

D: docente 1, 2 o 3 (refiriéndonos a cada uno de los tres docentes tomados como muestra).

C: Clase 1, 2, 3, 4, 5 (remitiéndonos al número de la clase observada).

Min: aclarando la ubicación en minutos dentro de la clase seleccionada y del docente observado.

A modo de ejemplo, si figura (**D2 – C 3 – Min: 8.15**): el video hará alusión al docente dos, observado en la clase tres, y en el minuto ocho - quince segundos de la misma.

3.2.1 Presentación y estudio de las clases observadas.

El relevamiento de datos mediante la observación de clases de docentes de música en la educación inicial, favoreció el estudio de aquellas prácticas que se hacen efectivas en la medida que son abordadas desde sus particularidades y desde su estudio contextualmente configurado. Se entienden así, como acciones que se llevan a cabo después de aquellas planificaciones previamente diseñadas (partiendo desde lo que cada docente expresa como deseable que ocurra), y que efectivamente acontece en sus clases posteriormente.

También se plantea como unidad de análisis la interacción musical observada (ya que el docente también hace música) por ejemplo cuando presenta un recurso, acompañando una ejecución vocal o instrumental, indagando desde posibles respuestas musicales que realiza a modo de ser imitadas²⁸; colaborando en la creación de alguna instrumentación, sugiriendo modos de acción o invitando a los alumnos a establecer comparaciones, diferencias, etc. Desde allí, y en ese hacer musical se habilita la reflexión personal, profesional y pedagógica que surge desde una vivencia

²⁸ Al respecto Ferrero, Asprea y Purtic (2008) estudian como los niños a los cinco años crean y construyen conocimiento musical a partir de transformar algo, recomponerlo, combinarlo, modificarlo; siempre que el ambiente se lo permita y reciba estímulos para lograrlo. Describen habilidades que los alumnos aprenden a partir de la observación y la práctica imitativa al docente, y que luego le permiten generar confianza para crear. De allí su importancia a incentivar potencialidades creativas que se desarrollan con el tiempo partiendo de actos imitativos.

cercana a lo que está haciendo el/los alumno/s y que potencia el despliegue de nuevas experiencias musicales (desde nuestro estudio desde la constante formación musical del docente). Tonucci afirma al respecto, acerca del valor que adquiere la experiencia de formación permanente, a modo de disparador y retroalimentación de originales vivencias docentes ya que “las experiencias no se copian, son irrepetibles, se viven íntegramente en el lugar de trabajo” (1977, p. 5).

Se analizan algunas situaciones de enseñanza que se realizan reiterando modelos de cómo aprendieron esos docentes; y otras desde el abordaje tradicional y previsible de secuencias metodológicas ya prescriptas (Arostegui Plaza, 2012). Debemos explicitar que el lugar de la creatividad del docente se ve coartada, si se limita a la repetición de experiencias sin variación y con finales previstos; y si se tornan rutinarias, reiterativas por sí mismas y carentes de la expectativa necesaria para estimular en los alumnos la acción creativa.

Es necesario entonces, estudiarlas y describirlas desde las acciones detectadas como potenciadoras de nuevos aprendizajes, de nuevas respuestas, de nuevas sonoridades y producciones musicales que involucran el accionar y el desarrollo reflexivo desde las experiencias que se presentan al alumno²⁹; y que provoca el aumento en la autoestima del docente por sentirse parte de un proceso. Este aspecto constituye el hacer artístico como experiencia autotélica del docente al que refiere Malbrán³⁰, potenciando facetas de su personalidad (muchas veces oculta o poco desarrolladas) que ponen en juego el enriquecimiento de las situaciones en las que el aprendizaje tiene lugar.

Como lo describe coincidentemente Giglio (2013), la construcción de secuencias didácticas flexibles posibilitan el desarrollo de un *escenario de producción musical*, donde el docente creativamente aborda las producciones “como soluciones pedagógicas para generar una actividad creativa por parte de los alumnos” (p. 77).

“La creatividad puede ser aprendida, pero no enseñada, entonces quizá el maestro debe estar preocupado con la situación en que este aprendizaje tienen lugar”

(Madsen y Madsen, 1988, p. 40)

²⁹ Recordemos que desde los aportes de la educación experiencial se favorece el aprender desde dicha experiencia cuando se posibilita al alumno percibir desde lo concreto, para luego admitir conceptualizaciones abstractas y generalizaciones; habilitando la observación reflexiva que transforma la nueva experiencia activa.

³⁰ El hacer musical se convierte en fuente de placer por sí misma “más allá de su aparente utilidad y se asocia con un deseo de autorrealización del docente” (Malbrán 2009, p. 87).

3.2.1.1 Acerca del docente 1.

Se observó en sus clases el desarrollo dentro del Proyecto Educativo Institucional que se abordó durante el tiempo que duró la observación (esta aclaración además ha sido realizada y remarcada por la docente en la entrevista inicial).

En cada una de las jornadas observadas apareció inicialmente una mención y diálogo con los niños respecto a actividades y temas que estaban desarrollando con la docente de sala, y que luego fueron retomados y abordados desde la educación musical pero en íntima relación con lo que están trabajando en el proyecto institucional acerca de paisajes del Litoral (D1 – C4 – min 2); (D1 – C6 – min 1). Es por ello que los alumnos relataron lo vivenciado y desarrollado en otras áreas, y luego el docente inició la propuesta musical como parte de todo un proceso de continuidad, de lógica articulada y secuenciada junto a los otros docentes que trabajan con el grupo de niños. Nos permitimos estudiar el impacto de esta herramienta de planificación institucional que posibilita la alfabetización musical como parte de la alfabetización integral, entendida holísticamente como parte del desarrollo curricular que considera una pluralidad de dimensiones y que cada sujeto que forma parte del proyecto, puede desplegar desde sus aptitudes personales (alumnos – docentes) y conocimientos disciplinares (docentes – áreas disciplinares).

La propuesta de trabajo desde proyectos inter-áreas posee directa incidencia con lo sugerido por los NAP, ya que atendiendo la especificidad de los marcos disciplinares y didácticos se posibilita valorar las estrategias pedagógicas que en el Nivel Inicial se desarrollan; y así se contextualizan dentro de “saberes que permiten abordar recortes significativos de la realidad”. Dentro de esas posibilidades, se valora el alcance de “los proyectos que presentan itinerarios didácticos, y que articulan contenidos de algunas áreas del currículo según el recorte del ambiente a indagar y la direccionalidad de los objetivos definidos” (NAP, 2011, p. 14).

Los diversos modos de conocimiento habilitados desde un proyecto inter-áreas posibilitan valiosas perspectivas de enseñanza musical, ya que en relación al mismo se presentaron en las clases de dicho docente, diversas actividades que incluyeron ejecuciones, audiciones y producciones - creaciones musicales. Desde el trabajo integrado con otras docentes se detectaron acciones de desarrollo desde diferentes

campos disciplinares, tendiendo al desarrollo de la Alfabetización en Creatividad - al decir de Frega (2015, p. 169) como “artesanía accesible que brinda la posibilidad de varias acciones de integración social”-, y entre ellas las producciones con el lenguaje musical. Se infirió esta última dimensión a ser considerada como propia de un docente creativo ya que es analizada desde la *participación activa, responsable y comprometida* con lo que acontece en la institución; y desde la intervención colectiva ante las *propuestas generadas flexiblemente* dentro del campo disciplinar particular. Se favoreció así la generación de actividades *originales* que permitieron un aporte al trabajo integral y colectivo; manifestando *iniciativas personales* para intervenir desde la especificidad del campo musical.

En relación a la ubicación espacial dispuesta en las salas de clases, se observó que los alumnos mantuvieron la disposición en grupos de cinco o seis niños por mesas individuales en el mismo salón de clases (es necesario recordar lo explicitado por la docente en relación a que no se dispone en esta institución de un salón para las clases de música, como un aspecto que dificulta la realización de varias actividades de su área). Desde los aportes de Giglio (2013) podemos inferir como este obstáculo imposibilita la preparación del “escenario de producción creativa”, la organización en grupos diferentes de cómo están ubicados en el resto de la jornada; limitando la realización de actividades de desplazamiento, de cambio de lugares y de distribución del espacio del aula. No se dispone entonces de un espacio acorde al ambiente flexible que requiere toda acción de creación (dispuesta a cambios, a modificaciones y hasta transformaciones). Pero se observó una alternativa creativa por parte del docente que modificó clase a clase la ubicación desde donde hablaba, preguntaba, sugería; cambiando la mirada y foco de atención de los alumnos, sentándose en diversos lugares del salón o recorriendo el mismo cuando leía el cuento o presentaba cantando la canción. Esta disposición del docente que surgió de una dificultad o carencia (de organización espacial en este caso) permitió el desarrollo de la imaginación en el docente para armar y repensar el ámbito disponible como espacio dinámico y lúdico que permita en este caso: el movimiento entre las mesas, el cambio de frente, el juego por grupos de mesas, la distribución de instrumentos para la sonorización, el uso de cajas para guardar materiales que sirven a modo de sorpresa, para ser descubiertos al utilizarlos.

En el desarrollo de la propuesta de clase, las actividades se realizaron en torno a la ejecución vocal de canciones y abordadas desde el proyecto institucional sobre ritmos de la región del Litoral (por lo menos en las clases observadas y desde lo leído en las planificaciones). Sobre dichas canciones la docente atendió situaciones particulares proponiendo diversos roles tanto para la producción vocal como para la instrumentación posterior (D1 – C4 – min 8:15). Coincidentemente ella enunció en la entrevista que está interesada en habilitar diversos roles dentro de la clases para que todo el grupo participe. A modo de ejemplo, en la clase uno (que transcribimos a continuación con cursiva, por no estar filmada) se observó luego de la lectura del cuento “La luna y el jilguero”, como la docente sacó del cajón objetos sonoros que luego les explicó iban a superponer sobre el mismo para sonorizar finalmente.

La docente distribuye por las mesas, según los alumnos le soliciten y en algunos casos ella entrega los instrumentos de los que dispone en dicha caja (son los que va dividiendo para equilibrar la producción por mesas), facilitando que no sea desproporcionada la cantidad de sonidos de un personaje en comparación con otros. Entrega también tubos de cartón y plástico, para hacer algunos sonidos. Pregunta a los chicos y luego indica cómo sería la velocidad del caballito. Ordena en las mesas cada uno de los silbatos para que sólo ejecuten cuando aparece el jilguero. Finalmente entrega sonajas para explorar y buscar sonidos sobre el texto cuando aparece la luna. Pregunta si faltaría algo en la laguna. Y entrega, según pedido de los alumnos para ejecutar el palo de lluvia cuando aparece la lluvia. Un alumno le pide el raspador para agregar el sonido de la rana. Cuando todos empiezan a explorar con sus instrumentos les sugiere otras formas de toque o modos de acción para el mismo instrumento. Les da a elegir o tocar con baqueta o con las manos. Los alumnos permanecen 2 minutos explorando diversas sonoridades.

Un niño se enoja cuando se niega a ejecutar el instrumento y ella igual se lo deja para que pueda ejecutar si lo desea, por más que permanece sin participar en dicha actividad.

Una alumna sugiere otra forma de toque de un instrumento (en la ejecución del galope del caballo), y la docente la felicita ponderando su propuesta, y solicitando a los demás compañeros que puedan imitar lo sugerido por esta compañera.

Concluida la exploración sobre cada objeto sonoro o instrumento la docente repasa por orden de aparición cada uno de los personajes junto a los niños, indicando la posible postura que deben tener para ejecutar correctamente el instrumento.

De esta manera como se detallaron las actividades anteriores (subrayadas las estrategias que colaboran en la estimulación de creatividad) la docente atendió variedad en la creación o participación grupal, propiciando y respetando la diversidad de intereses y habilidades personales.

Dispuso además, de un tiempo siempre considerado dentro de la clase para analizar los textos no comprendidos, y hasta incluyendo imágenes que reforzaron la comprensión desde la estructura de la canción y las estrofas a ser ejecutadas; correspondiendo al ítem que ella asiente: “nunca aprenden canciones de memoria sin analizar su contenido” en figura 6 – 2c. (D1 – C4 – min 13) (D1 – C4 - min 4:36) (D1 – C4 - min 5:30)

También la docente utilizó combinación de efectos vocales (algunos los sugirió y otros fueron propuestos por los niños) modificando algunos aspectos de la letra y de las onomatopeyas incluidas, y variando la versión original de la banda grabada que se escuchó al inicio de la propuesta. Correspondiendo entonces con el SCAMPER y utilizando allí *combinación* de efectos e ideas y *modificando* esas ideas sobre la grabación. En relación a la combinación, el docente propuso actividades grupales y en pequeños sub-grupos favoreciendo el intercambio de propuestas y así la selección posterior de las más adecuadas sobre la ejecución (D1 – C5 – min 3) (D1 – C6 - min 13). Brindó a los alumnos la posibilidad para que cada uno elija el fragmento a instrumentar (D1 – C4 – min 21:15), coincidiendo con lo que expresa de sus actividades que “casi nunca los alumnos hacen la misma actividad a la vez” (figura 16 - ítem 2c de la entrevista semi-estructurada).

Se presentaron las actividades como desafíos que los alumnos debieron resolver (figura 19 2f / D1 – C5 – min 1), y desde esta observación se pudo inferir que por más que el docente tiene previsto y planificado lo que va a desarrollar frecuentemente está abierto a aquellas respuestas inesperadas o ausentes de los alumnos que no se pueden anticipar (D1 – C4 – min 16). Así también acompañó a los alumnos brindando ayuda por medio de ejemplos y estableciendo comparaciones para que puedan encontrar una forma de resolución o respuesta posible al planteo inicial.

Cuando tuvo que realizar correcciones, estableció relaciones con conocimientos previos que se han trabajado en otras clases; y también propuso alternativas dando lugar a situaciones particulares desde las vivencias personales que los alumnos

expresaron (D1 – C6 – min 1 relacionando lo que un alumno conoce del canto de los pájaros, y que dicho niño experimenta al vivir en una zona rural).

La docente en dicha interacción educativa propuso la ejecución vocal realizando el acompañamiento con la guitarra y estableciendo un vínculo desde el hacer musical. Ella sugirió, acompañó y estimuló desde la expresión musical propia, el desarrollo de la “musicalidad”³¹ (cuestión que posibilita el desarrollo del pensamiento creativo tanto en los alumnos como en el docente). Este vínculo generó además, relaciones de afectividad con el grupo de alumnos estimulando situaciones óptimas de comunicación entre los niños y los adultos de la institución; y la disposición de un ambiente que habilitó nuevas respuestas, donde el niño encontró formas diversas de ser acompañado (considerado como otro aspecto crucial de la estimulación en creatividad).

Se destacó en sus propuestas el uso de materiales visuales y audiovisuales como modo de enfatizar perceptualmente el concepto musical que se estaba enseñando (Clase 3, no filmada y desarrollada en la sala de informática con registro denso de la misma – anexo 6.3.1-), presentando un video con la canción “Chamarrita de los pájaros” con refuerzo visual de fotos de los pájaros del litoral, que luego fueron imitados vocalmente e interpretados desde dicha canción.

Este aspecto se describió en la entrevista como una cuestión a considerarse: “*siempre* lleva al aula materiales que fomentan la imaginación, la sorpresa y la creatividad”. Lo que se traduce en nuestro estudio desde los aportes de la psicología cognitiva en ilustrar los conceptos y favorecer desde el empleo de correspondencias y metáforas las diferentes modalidades perceptuales (cuerpo, imagen, audiovisuales, sonidos).

Desde la organización de actividades expuso el abordaje de diversos modos perceptuales para arribar al conocimiento musical, desarrollando la percepción auditiva por medio del juego (D1 – C 6 – min 13) que luego condujo a la expresión musical a través del canto grupal. Utilizó el abordaje de la ejecución vocal en todas las

³¹ Terminó al que David Elliot (1994) se refiere al involucrar hacedores y auditores como parte de la práctica musical compartida en un mismo contexto, y que Howard Gardner (1993) denomina **Inteligencia Musical** definiéndola como el “desarrollo de las capacidades sensoriales, perceptivas, y afectivas que permiten y dan significado al mensaje musical” (en Frega, 2008, p. 80). En coincidencia, Ferrero, Asprea y Purtic (2008) incluyen en el “hacer musical” del docente, lo expresivo como fundamental de ser considerado desde el **cómo** se expresa (intencionalidad expresiva) que posibilita el desarrollo de la musicalidad, y no tanto **qué** expresa (contenido literal).

clases, favoreciendo diversos recursos para su aprendizaje (que fueron desde lo más cercano y conocido – imitación, observación -, hasta aquello que se desconocía – nuevos sonidos, ritmos, instrumentos, letras-) que fueron presentados y sirvieron para estimular la intervención grupal, la confianza y la autonomía de los alumnos. Podemos describir actividades lúdicas que potenciaron este desarrollo musical, como ser:

- juego con la letra del texto (D1 – C6 – min 10:36) (D1 – C6 – min 16:15). Analizados desde el SCAMPER como la posibilidad de *poner en otro uso* (nuevas maneras de hacerlo).
- exploración de sonoridades vocales imitando sonidos del entorno natural que corresponden al texto (D1 – C4 – min 10). Desde el SCAMPER la posibilidad de *poner en otro uso* esos sonidos.
- Búsqueda de sonidos producidos desde la voz hablada (D1 - C6 – min 19.39, se detallan algunos ejemplos que desde el SCAMPER se analizan como *combinación* de efectos (sobre un texto o relato) desde el silbido, el susurro, el soplo, entre otras habilidades vocales.
- Selección y búsqueda sonora desde instrumentos o materiales de uso cotidiano (D1 – C5 – min 10, favoreciendo a que los alumnos den a los materiales sonoros usos inesperados y sonoridades exploradas por ellos. Desde el SCAMPER esto se analiza como: *adaptar* algo de eso con algo como eso).
- Búsqueda de modos de acción ejecutando elementos de uso cotidiano para su producción final (D1 – C4 – min 27 presentando instrumentos para reemplazar el silbido o canto de los pájaros y que corresponde al SCAMPER desde la *sustitución* por otro material sonoro).

Desde la actividad de exploración podemos cotejar lo escrito en la ficha evaluativa (anexo 6.1.1.1) siendo coincidente cuando el docente estima y evalúa la “exploración con habilidad de diversos materiales y planos sonoros”.

Se analizó en la primer clase (no filmada, pero si registrada en registro exhaustivo denso dentro del anexo) la realización colectiva de un video a modo de evaluación y registro de la creación (sonorización sobre un cuento) en el que se establecen criterios para iniciar, realizar y finalizar el mismo.

Para iniciar la grabación levanta la mano y solicita a los chicos que hagan silencio, esperando la atención para iniciar el relato del cuento con ejecución instrumental. Les sugiere que “si quieren dar vida” a los personajes deben estar atentos, lo cual genera en los alumnos una postura expectante de silencio ante la ejecución.

Este tipo de actividades generó en los alumnos una actitud de espera y atención. Y así la curiosidad que se percibe en el ambiente del aula posibilitó posteriores producciones participativas y vivenciales.

Se observó además algunas instancias de evaluación individual (D1 – C6 – min 17:56 en el que se solicitó la interpretación personal para estimar si corresponde con lo propuesto y desde allí posibilitó atender situaciones o habilidades particulares de cada niño; que se corresponde con lo expresado en la entrevista en el ítem 3b –figura 26, donde declara que siempre realiza instancias de evaluación individual); así se admitieron modos diversos de conocimiento musical atendiendo principalmente la producción y creación dentro de la ejecución de cada alumno en particular.

Se observó que en el inicio de la clase número dos, los alumnos analizaron el registro filmado en la clase anterior y las preguntas del docente orientaron el intercambio entre los niños reflexionando así sobre lo realizado:

Se les preguntó: ¿Cómo se escuchó?, ¿sonaban todos?, ¿qué instrumento faltaría?, ¿suena parecido al fragmento del cuento que representa?, ¿hay algún niño que ejecuta más fuerte el instrumento tapando a otro instrumento?, ¿qué agregaríamos?, ¿qué sacaríamos?

El niño en esta edad de 5-6 años puede progresivamente “emitir juicios críticos y reflexionar sobre los mensajes musicales percibidos, y así será más capaz de comprender” (Alsina-Akoschky-Díaz-Giráldez, 2008). Es por ello, que esas preguntas formuladas inicialmente se realizaron como “orientadoras” y posibilitaron posteriormente concretar la reflexión considerada como instancia de evaluación. Barret (1989) ratifica que la evocación por medio de la formulación de preguntas disparada desde un recurso verbal, activa el conocimiento previo que permite relacionar “lo que ya es conocido con la nueva tarea a la que se enfrenta el alumno” (p. 6). Desde allí, se potenció el análisis que surge en el intercambio grupal- individual y que corresponde con los criterios de evaluación mencionados en el plan anual.

3.2.1.2 Acerca del docente 2.

Desde lo observado en las clases del docente dos, se puede inferir una variedad de actividades que postulan la instrumentación y juego concertante como estructuradores de sus clases (por lo menos de las cinco observadas), y ratificado desde lo que afirma previamente en la entrevista.

En dichas clases la propuesta del docente se genera desde: la percepción y audición de las obras a instrumentar (incluyendo selección de instrumentos D2 – C 2 – min 8:42); elección de diversos roles que incluyen la dirección del grupo (D2 – C1 – min 23:50), (D2 – C2 – min 10:05 coincidentemente con lo que expresa en la entrevista acerca de la propuesta de elección de roles dentro de los juegos y creaciones grupales, realizándolas algunas veces). Para finalizar con la reflexión y análisis sobre lo realizado (D2 – C2 – min 16, reiterando lo expresado en la entrevista inicial cuando el docente afirma que frecuentemente hace ver a los alumnos cuando han realizado la creación musical, posibilitándoles comentar su elaboración) que permite establecer nuevas asociaciones para enriquecer las posteriores interpretaciones (D2 – C2 – min 20).

Al iniciar cada encuentro se explicitaron claramente las intenciones y actividades a desarrollar en el mismo, pautando a modo de juego las diversas acciones a realizar. La clase inicia con el canto grupal de una canción conocida previamente por los niños (varía entre canciones religiosas y que involucra movimiento corporal), generando un clima apropiado de concentración en la actividad posterior. En dicha ejecución vocal el docente desarrolló algunas propuestas creativas que pudieron detectarse desde la modificación del texto de las canciones, la variación del carácter y de la emisión vocal; alternando intensidades y jugando a generar expectativas con el uso del ukelele para el acompañamiento de la misma (D2 – C 3 – min 1:30); (D2 – C4 – min 1:31); (D2 – C 5 – min 1:59). También se observó que las modificaciones fueron variadas de clase en clase o dentro del mismo día de la propuesta.

En relación a la ubicación espacial del grupo clase se otorgó un tiempo considerable (entre 2 y 4 minutos de cada encuentro) para disponer corporalmente a los alumnos (por lo general en forma de semicírculo, en torno al equipo de música y sentados sobre una alfombra quedando el docente ubicado frente a los niños - sentado en una sillita pequeña que le permitía visualizar a todos los chicos y estando en contacto con

sus expresiones, inquietudes, etc.-). Así se organizó previamente cada propuesta de producción musical (D2 – C1 – min 3), (D2 – C 4 – min 0:50).

La consideración sobre el espacio permitió analizarse con palabras de Giglio (2013) desde la estructuración del “escenario de producción musical” (p. 78); organizando así los recursos y materiales que dispone para desarrollar la secuencia didáctica planificada.

Desde la audición de obras sinfónicas se realizó el reconocimiento de la estructura formal a nivel macro (utilizando letras A – B – C – CODA – INTERLUDIO) sobre el recurso instrumental grabado, que le permitió a los alumnos la posterior comprensión y ejecución corporal sobre el mismo (D2 – C5 – min 7). Además en otras ocasiones posibilitó la dramatización sobre las obras usando metáforas o comparaciones expresivas (D2 – C 3 – min 14.30). Así el abordaje de las obras comprendidas vivencialmente partió desde la experiencia personal y luego se transfirió a la ejecución instrumental grupal. Desde los aportes de la educación experiencial se pudo relacionar aspectos que nos remiten a este tipo de actividades desarrolladas a través de la experimentación activa, y que habilitan poner en práctica los conceptos que fueron observados y reflexionados. Posteriormente, la posibilidad de aplicarlo a situaciones nuevas, supone un aprendizaje creativo desde la facilitación del docente que guió la actividad.

Sobre cada sección de las obras instrumentales se estimuló la variedad y creación grupal de movimientos y posibilidades de ejecución, en referencia a:

- Asociación con el carácter (desde la audición de la obra) en relación a imágenes o producir movimientos que posibilitan el desarrollo de la imaginación y relación con determinados personajes: “como bailarinas”, “como soldados”³²- (D2 – C1 – min 5:46 en coincidencia con lo que expresa en la entrevista de la figura 9 – 1f; desde donde enuncia que siempre propone la invención de movimientos corporales sobre canciones o melodías desde el

³² Al respecto Espinosa analiza los aportes desplegados desde el placer del juego con los sonidos favoreciendo el acto imaginativo que en el mismo acontece, fomentando improvisaciones y composiciones en tiempo real (en este caso de producción corporal sobre los ejemplos grabados). Esta actividad de improvisación grupal que en el caso de los niños observados lo realizan primero desde la ejecución corporal y luego lo traducen a instrumentos, genera una adrenalina positiva y empática que permite alcanzar un alto grado de desarrollo creativo (2007, p. 100)

uso de metáforas³³, y/o explicación desde imágenes sensoriales). Esto permitió observar el acompañamiento del docente brindando relaciones con aspectos musicales de cada fragmento (como por ejemplo el carácter musical) que supone al decir de Davidson y Scripp “provocar en el alumno una postura provocativa – reflexiva” (1992, p. 21), desde el conocimiento declarativo como foco de atención. (D2 – C 5 – min 13:06).

- la invención de juegos que incluyen e involucran la producción de sonoridades rítmico - corporales originales (D2 – C 1 – min 4:04 coincidiendo con lo expresado en la entrevista de la figura 10 – 1g donde menciona que siempre realiza actividades desde la invención de actividades lúdicas y que estas implican sonoridades rítmico-corporales). Desde el SCAMPER pueden analizarse como *sustitución* de sonidos y *adaptación* a nuevas ideas propuestas por el docente.
- selección de instrumentos de los que se dispone en la sala (que se puede analizar en D2 – C3 – min 3 y D2 – C3 min 11.42, donde se visualiza el despliegue de una serie de actividades que nunca son repetidas ante un mismo contenido a enseñar y que luego aparecen en la ficha evaluativa estimadas dentro del ítem: “crea modos de ejecución corporal e instrumental y elige distintos instrumentos, materiales e ideas para enriquecer cada actividad”), con posibilidades y elección conjunta de los modos de acción que se corresponden. Esta actividad se realiza siguiendo la estructura formal de la obra (D2 – C 5 – min 4) para luego coincidir con lo expresado en la entrevista cuando declara que “siempre realizan selección y variación tímbrica sobre la estructura formal de las bandas grabadas.
- detección de la forma de la obra marcando con las manos cada cambio que luego se traducen al movimiento corporal de ajuste global o puntual. Si en este proceso se presentaron confusiones o equivocaciones, el docente intervino ayudando con preguntas e indagaciones que condujeron a la posterior comprensión (D2- C 5 -min 6; posibilitando desde la exploración tímbrica la *combinación de ideas* y *enfoques* - SCAMPER). Además se indagó

³³ En relación al empleo de metáforas Davidson y Scripp expresan que la misma “crea un estado afectivo dentro del cual el ejecutante puede volverse al modelo para una comprensión posterior” (1992, p.22)

acerca de atributos del sonido que se percibían y que fueron analizados para trabajar a partir de ellos (D2- C1 – min 12:06 coincidiendo con el ítem 2h de la figura 21 que expresa la aceptación de los alumnos para que propongan o sugieran actividades posteriores a desarrollar).

Siguiendo las observaciones de los momentos de las clases que se sucedieron luego de la organización del grupo en el aula, se analizó en algunos momentos la presentación acerca de la dinámica de trabajo indagando las inquietudes o dudas de los alumnos en relación a dicha actividad (D2 - C 3 – min 21.55 a partir de las preguntas: “¿qué pasó?, ¿por qué no salió?. El docente habilitó así “la comprensión más allá del punto de partida” (Davidson y Scripp, 1992, p. 22) desde la reflexión del grupo; que se posibilitó también entre ellos al sugerirse: “ese instrumento no se toca allí”, o “este instrumento aquí hace silencio”). Se observó entonces, la construcción de conocimiento desde el error y desde la reflexión fuera de la ejecución de los alumnos junto al acompañamiento del docente que luego transformó nuevamente la ejecución (D2 – C3 – min 13:40, realizando modificaciones sobre decisiones que tomaron previamente y que debieron transformarse o cambiarse). Analizando esta estrategia desde los aportes de Giglio se infirió la particular interrelación que se produce entre docente y alumnos, a la que el autor denomina “*representación triádica de la discusión con toda la clase*” (2013, p. 86). Se estableció entre ellos la ‘toma de conciencia en la reflexión’ en interacción con las reglas, división de roles y labores y los recursos materiales utilizados; arribando a los resultados de la colaboración creativa. (D2 – C5 – min 9, escuchando las propuestas o sugerencias de los alumno); (D2 – C5 – min 5, detectando los errores y cuando se presentan se le brinda orientación mediante preguntas sugerentes que orientan la solución del problema particular de comprensión o de interpretación).

Por otro lado, el desarrollo de los juegos simbólicos antes mencionados (producto de la imaginación de los niños ante la audición y su correspondiente asociación con elementos cotidianos, y roles musicales o personajes extra-musicales) posibilitaron formas individuales de desempeño según cada alumno lo deseaba o manifestaba. Ya que los alumnos no necesariamente hacían o realizaban las mismas actividades a la vez, sino que se habilitó un espacio de búsqueda personal coincidiendo con lo

expresado en la entrevista cuando mencionó que algunas veces los alumnos realizan actividades individuales y en pequeños grupos según sus intereses (en cuadro 18 – 2b). Además se analizó desde la observación de sus clases la creación de actividades (como estimulación del docente) que posibilitaron acciones como elegir, seleccionar roles y funciones:

- rol de dirección en la ejecución grupal (D2 -C1- min 20:08) (D2 – C2 – min 10:05) (D2 – C4 – min 14:30)
- de diversos modos de acción corporal sobre fragmentos musicales de música grabada (donde se observa y estudia la colaboración con otros en la actividad grupal³⁴) atendiendo el carácter musical de la obra y la instrumentación que se propone (D2 – C3 – min 11). Además dentro de este aspecto, se detectó la modificación del docente cuando selecciona y distribuye los instrumentos, variando en relación a la que realizaba habitualmente; otorgando flexibilidad en dicho enfoque que permitió una posibilidad creativa dirigida hacia las diversas posibilidades de aprendizaje y acción musical del alumno (D2 – C3 – min 15:25).
- roles dentro de la interpretación grupal (cuestión que permitió establecer una discusión junto a los alumnos a modo feed back después el ensayo inicial y probar como resulta nuevamente la interpretación (D2 – C3 – min 12; infiriéndose así, las estrategias a aplicar, mejorar o modificar).

Posteriormente a cada ejecución grupal y detectando errores o confusiones se observó un espacio de reflexión e intercambio dialogal entre los alumnos y el docente, que posibilitó la revisión de lo realizado aportando nuevos ajustes a implementar en posteriores ejecuciones. Esto se concibe desde una concepción de evaluación y reflexión sobre la acción, que admitió estimaciones del docente y de los compañeros en favor de la mejora sobre producciones musicales. Es así coincidente con lo que expresó en la entrevista (figura 22 - 2i) enunciando que siempre posibilita ante respuestas inesperada una nueva explicación de la consigna (figura 14 2a) y además permite comentar las elaboraciones grupales.

³⁴ Dentro de dicha propuesta de organización **grupal** desde la secuencia didáctica flexible, el docente crea un espacio donde los alumnos pueden confrontar ideas y acciones propias con la de los compañeros.

En muchas oportunidades las preguntas del docente fueron guiando la percepción desde donde se realizaron las instrumentaciones transformadas del modelo original, proponiendo innovadoras versiones que partieron desde las indagaciones como: ¿cuándo perciben el cambio?, ¿Qué instrumento escuchan?, ¿en esta sección que letra le asignamos?, ¿cómo dibujamos la parte en el papel?, en este fragmento ¿qué instrumentos podremos tocar?, ¿cómo sonaría si les entrego los chinchines?, ¿de qué otra manera podríamos hacer sonar los cascabeles?, ¿a quién se le ocurre alguna posibilidad de movimiento?, ¿qué otra acción les sugiere la música?... etc.

Desde lo observado, las preguntas orientaron la comprensión del fenómeno musical ya que generaron desafíos e invitaciones desde donde surgieron nuevas posibilidades de acción y pensamiento musical (este aspecto coincide con lo expresado en la entrevista con la figura 19 – 2f cuando sostuvo que siempre da lugar a actividades que se presentan como desafío a resolver por parte de los alumnos). Litwin admite que las preguntas como disparadores de enseñanza promueven a los estudiantes que “piensen bien... que piensen liberándose de prejuicio, que busquen razones, que relacionen adecuadamente” (2008, p. 81). Se establecieron así respuestas personales y originales con asociaciones entre lo nuevo y lo que ya conocían.

Dentro de las posibilidades que se habilitan sobre las reflexiones en la ejecución y por fuera de la ejecución, se concretaron las nuevas creaciones instrumentales y de gráficas sobre bandas grabadas. Podemos inferir en este estudio que a los cinco años los niños son capaces de “combinar diferentes trazos y ampliar sus posibilidades gráficas, por lo tanto su capacidad para representar los sonidos” (Pep Alsina, 1997, p. 38); por lo tanto se enriqueció la posibilidad de escribir las producciones con gráficas analógicas que se observó como determinante para organizar las ideas acordadas grupalmente sobre la ejecución.

Hacia el final de las clases se planteó una revisión de lo realizado a modo de cierre, pero también de evaluación de lo trabajado durante la misma ya que: se repasaron los roles, se reiteraron las ejecuciones y se propuso emitir opiniones a partir de lo escuchado y apreciado por el grupo total. Es así que también se cotejó con la división formal (por medio de la partitura) estableciendo correspondencias y cambios a corregir o transformar sobre la misma (D2 – C3 - min 25); (D2- C 5 – min 19) coincidente con lo que declara en la entrevista que “realiza frecuentemente la

evaluación de producciones musicales grupales” figura 25 – 3a y siempre propone “evaluar la producción musical individual” figura 26- 3b).

Además se analizó la estrategia pedagógica de realizar la evaluación utilizando el lenguaje verbal, conceptualizando lo aprendido en la clase; cuestión que posibilitó poner en palabra los logros que permitieron estimar los cambios que fueron necesarios de incluir (D2 – C4 – min 21:12).

Se desatacó el uso de recursos musicales con ejemplos pertenecientes a música sinfónica del clasicismo y períodos posteriores (nacionalismo, romanticismo), que permitieron inferir para la acción docente la posibilidad de “frecuentar, comprender y valorar la diversidad cultural como parte significativa del proceso de musicalización y de riqueza formativa” (Frega, 2015, p. 170). En esta instancia se analizó la significatividad de los recursos presentados que exponen dos aristas a considerar: lo conocido y lo desconocido que el docente tratará de equilibrar en las propuestas acortando la brecha que existe entre “lo conocidísimo -por ser poco estimulante- y lo desconocidísimo -también por poco motivador” (Pep Alsina, 1997, p. 27).

3.2.1.3 Acerca del docente 3.

Se observaron en las clases del docente tres, situaciones o actividades en las que se plantearon diversos juegos corporales - musicales como estímulos creativos para desarrollar:

- la curiosidad en los alumnos (para que logren atreverse a hacer preguntas disparadoras, agregar movimientos, incorporar o variar sonidos u onomatopeyas sobre el texto, etc.) (D3 – C1 – min 18:32); (D3 – C3 – min 6:36 desde la indagación como estrategia de enseñanza musical que favoreció el desarrollo imaginativo en los alumnos);
- la flexibilidad de ideas (para cambiar roles en los juegos, pasar a otros sonidos desde los planteados originales, cambiar los sonidos por fonemas vocales o con elementos sonoros) que permitió aceptar esa variedad de ideas que sugieren los alumnos (D3 - C4 – min 12:50);
- la improvisación que posibilitó animarse al riesgo de hacer algo nuevo (D3 – C4 –min 14) (D3 – C1 – min 9:30); favorecida también desde lo corporal

imitando lo sugerido por la docente³⁵ o inventando diversos movimientos para cada fragmento; creando así climas apropiados para la expresión corporal – musical (D3 – C3 – min17:28) (D3 – C1 – 7:26);

- la posibilidad de resolver conflictos o situaciones problemáticas respondiendo a las preguntas del docente, y finalmente adaptándose a los cambios.

Se observó el despliegue de varias actividades musicales muchas veces reforzadas desde el trabajo con el cuerpo (D3 – C1 – min 1.53) (D3 – C2 – min 9:30) (D3 – C5 – min 16:44) y en directa relación con los aportes de la psicología cognitiva se nos permite analizar, como:

“todo proceso de percepción de un hecho sonoro es acompañado de una respuesta corporal del sujeto, siendo indicadores de cómo el sujeto está construyendo la representación mental del sonido y expresión de las estrategias que el sujeto emplea en la decodificación musical”

(Barceló, 2015, p. 40).

El refuerzo del trabajo sonoro – corporal en muchas instancias se planteó siguiendo videos o estableciendo ejecuciones desde fragmentos que fueron presentados previamente (D3 – C5 – min 9:36 y D3 – C4 – min 6.54); esto coincide con lo expresado en la entrevista inicial que plantea la inclusión en sus clases de materiales que fomentan la imaginación, la sorpresa y el refuerzo desde la percepción auditiva en conjunción con la imagen concordante (D3- C4 – min 2.10). En algunas propuestas a trabajar desde videos se observó que debió reiterarse la consigna (desde el uso de metáforas u otras comparaciones) para que los niños comprendieran la actividad requerida y no se dispersen.

El despliegue de recursos corporales para la ejecución vocal de las canciones se realizó de manera grupal sin división de roles entre los alumnos de la sala; es decir, que la observación coincide con el aspecto que la docente mencionó en la entrevista: “en las propuestas los alumnos siempre hacen la misma actividad a la vez” (figura 16– 2c).

También se observó el lugar que se otorgó a las propuestas de los alumnos y las que ellos sugirieron durante la clase, sobre la actividad a desarrollar. Por ejemplo, en el

³⁵ La imitación va mucho más allá de equiparar gestos físicos y técnicas, más bien “funciona como una herramienta para construir el pensamiento perceptivo y reflexivo en la práctica musical” (Davidson y Scripp, 1992, p.16). En muchas ocasiones los modelos son propuestos de manera que funcionen como punto de partida para la comprensión musical.

inicio o en el cierre la docente indagó: “¿Qué quieren cantar?”; y desde allí entonces, se recurrió a ejecutar alguno de los ejemplos ya conocidos (D3 - C1 – min 13: 03) (D3 – C5 – min 14:30).

Otro aspecto que se observó es la indagación invitando y estimulando a los alumnos a que puedan variar la ejecución: ¿alguien se anima a cantar esta canción como rap?” (D3 – C2 – min 6.50). De esta manera se incentivó la creación aceptando las propuestas del alumno y también continuando la invención sobre la misma: “ahora, ¿pueden cambiar el carácter?”. A la luz del SCAMPER este aspecto mencionado, se entiende como *Sustitución* y *adaptación* (D3 – C2 – min 8:45 a 10:20) desde donde se evidenció la actitud del docente que demostró la dimensión creativa de mantener la curiosidad en sus alumnos y que permitió desde la observación hacer preguntas, comprender, reflexionar, y relacionar para avanzar en la construcción del conocimiento creativo del alumno y de su propia acción docente.

La creación del alumno como parte del aspecto lúdico apareció en sus clases en reiterados momentos potenciando la búsqueda, exploración sonora y así las combinaciones de aspectos musicales que dentro del SCAMPER se enuncian como *Combinar con algo más*; es decir, combinar efectos, enfoques, otras ideas, mezclándolos en conjunto, etc. (D3 – C3 – min 10:45).

Cuando se presentaron algunos juegos sonoro – corporales el docente les sugirió a los niños algunos movimientos posibles y por otro lado, les solicitó que ellos los propongan desde la ideación de metáforas o posibles adecuaciones corporales al texto que deben luego ejecutar. Esto coincidió con lo expresado por el docente cuando expresa: “Siempre inventan juegos involucrando sonoridades rítmico-corporales”; que analizado desde el SCAMPER posibilitó la *modificación* (carácter, intensidad, color, movimiento), y *poner en otro uso* (aplicado a nuevos ritmos, a nuevo texto jugado con desde el aspecto rítmico, con diferentes variaciones). (D3 – C1 – min 17:43). (D3 – C2 – min 3:02).

Cuando en estas propuestas el docente detectó dificultades, posteriormente realizó indicaciones para ser imitadas desde su propia acción o mostró los ejemplos en videos que reforzaron desde la imagen la ejecución musical (por ejemplo como deberían marcar cierres o inicios, o como acompañar con gestos adecuándose al pulso de la

obra), (D3 – C5 – min 6:01). Desde el SCAMPER se corresponde con *Poner en otros usos* aplicando nuevas maneras de usar eso modificado.

La corrección desde el error se realizó pero dentro de las ejecuciones grupales no individualizadas (problema que luego será traducido en la ficha evaluativa al no realizar correcciones desde la individualidad), y esto impidió la observación sobre aspectos particulares de cada alumno que necesitarían tratarse y resolverse de manera particular.

En algunas situaciones puntuales de evaluación, se analizó que ante respuestas inesperadas o que no coincide con lo solicitado la docente vuelve a explicar la consigna; a veces son correcciones acerca de aspectos musicales y otras relacionadas con aspectos de atención o concentración en la propuesta, o sobre el texto de las canciones que no son comprendidos y conducen a una emisión equivocada (D3 – C3 – min 7:20). En pocas ocasiones de las clases se detectó que invitó a los alumnos para cantar individualmente o gestualizar delante a sus compañeros, esto permitió una participación estimando su producción de manera particular y situada (D3 – C1 – min 19:38) (D3 – C2 – min 6:40).

El aspecto de construcción de conocimiento desde el error del alumno se consideró en la entrevista (como realizado frecuentemente en la reiteración de consignas figura 22 - ítem 2i) y coincide con lo observado por ejemplo en los videos (D3 – C1 – min 21:25)³⁶. Esto se corresponde con la concepción de evaluación que admitió no sólo “contrastar los procesos con los objetivos para emitir juicios, sino para optimizar las condiciones” (Ruiz Gutierrez, 2010, p. 28)

En otras propuestas sugirió y organizó pequeños grupos de alumnos para dividir la ejecución, y propuso luego de las producciones, un cambio de roles atendiendo dentro del SCAMPER *revertir roles*. (D3 – C 1 – 19:38), (D3 – C5 – min 3:22)

En algunos finales de clases se observó un cierre inesperado (sea por motivos de horario, o de detención particular musical, o de problemas entre los niños que dificultó el cierre de la idea que se estaba desarrollando). Es así que el propósito de esa clase

³⁶ Sería deseable de concienciar desde la presente investigación acerca de esta valiosa herramienta del que disponen los docentes de música postulando desde la construcción del error, la evaluación y el desarrollo del pensamiento musical creativo. En esta instancia la instrucción desde el modelo del docente y la crítica entendida como retroalimentación “se basan en un proceso de trabajo cercano e interactivo que se apoya en el punto clave de la transacción educativa” (Davidson y Scripp, 1992, p. 17)

en algunas de las observaciones no se llegó a concretar (D3 – C3 – min 20) (D3 – C4 – min 22). También desde estos cierres se limitó la posibilidad de reflexión sobre la clase y este aspecto es necesario de ser reconsiderado ya que posibilita a los niños establecer el juicio crítico, razonar, argumentar y transformar la acción si es necesario. Posteriormente para el docente implica también el diseño de propuestas de enseñanza razonadas y reflexionadas sobre las opciones tomadas.

3.2.2 Especificaciones de las clases observadas. Desde los tres docentes de la muestra en análisis conjunto.

“La organización del ambiente escolar es por tanto un concepto amplio que influirá en la vida cotidiana del aula, por lo que es necesario que se faciliten escenarios ricos y estimulantes llenos de posibilidad y retos que permitan a los niños explorar y vivenciar a partir del mismo como centro de aprendizaje” (Ruiz Gutiérrez, 2010, p. 231).

Desde el presente apartado intentaremos iluminar algunas explicitaciones que merecen nuestra atención y que surgen desde los aspectos observados, visualizados, descriptos y vivenciados dentro de las clases de los docentes tomados como muestra. El despliegue de estrategias, la variedad de ideas, y la originalidad en algunas propuestas serán detalladas para su posterior reflexión; como así también señalaremos algunos aspectos que parecen omitidos desde la enunciación o contradictorios entre lo programado y deseable que ocurra finalmente durante las clases.

Esta reflexión posterior a la acción-investigación nos permite la confrontación entre pensamiento y acción “facilitando la construcción de conocimiento profesional nuevo, teóricamente fundamentado” (Sanjurjo, 2002).

Se incluyen también algunos aspectos menos mencionados o abordados en las clases y que se consideran posibles a mejorar y volver a adaptar en futuras propuestas de enseñanza e inclusive tendientes a estar incluidos en la planificación de docentes de educación musical.

Haremos entonces a continuación una especial mención a la importancia que adquirieron las propuestas grupales que el docente sugiere, observadas en las clases de la muestra como forma colaborativa de trabajo creativo. Se observa además, que cuando los alumnos se centran en un mismo trabajo el desempeño musical se convierte en habilitante de maneras diversas de aprendizaje creativo (en el caso del docente uno: la sonorización sobre poema y sobre la letra de una canción; en el caso del docente dos: ante la creación corporal y luego instrumental sobre obras sinfónicas; y en el caso del docente tres: desde juegos sonoro-corporales sobre canciones). Estas propuestas se organizaron en relación a una serie de variantes que incluyeron: ejecución, exploración, búsqueda y selección de sonidos; diversidad y pluralidad de modos de acción sugeridos y explorados; correspondencia con diversos tipos de movimientos e ideación corporal sobre la ejecución musical y la reflexión sobre la acción, determinando el aporte de nuevas ideas resultantes que conformaron un abanico creativo de posibilidades.

Desde los aportes de Giglio podemos inferir la importancia que adquirió la modalidad de trabajo en grupos, y que permitió la unión de esfuerzos que se comparten desde la ideación incluyendo toda la clase (si bien no realizaron las mismas actividades a la vez, fueron favorecidos los diversos roles, dirigiendo o estableciendo entradas o cierres, negociando acuerdos o desacuerdos, divididos según intereses) y que posibilitaron estar “unidos en una ideación común y en la organización de los sonidos (...) y así de manera colectiva los alumnos comparten la meta” (Giglio, 2013, p. 211).

Desde estas actividades grupales se analizaron y estudiaron las fundamentales estrategias docentes que estuvieron en función de facilitar variedad de roles (docente uno y dos), sugerir múltiples formas de toque o modos de acción (docente uno y dos), aportar y estimular la búsqueda de variadas posibilidades de movimiento (docente dos y tres), establecer diversos niveles de complejidad adecuadas a las particularidades del grupo, propiciar la crítica constructiva y reflexión entre las diversas ideas de los alumnos, valorando y potenciando diversas producciones musicales comunicativas.

Así mismo pudieron referirse no sólo las ideas musicales elaboradas, sino detectarse enfoques o puntos de vista sobre contenidos musicales relacionados con: el carácter de la obra musical; de la ejecución solista /conjunto que se dispone sobre la canción; sobre aspectos que remiten a variaciones de intensidad, velocidad, duraciones; de

variedad tímbrica o color en diversos planos sonoros (sobre estructuras formales de las obras), entre otros.

Entre las estrategias que el docente despliega surgió la identificación de aquellas disposiciones del mismo que parten de la fluidez de habilidades, y que mencionamos entre otras como:

- combinar ideas musicales y efectos sonoros,
- poner en otros usos nuevas ideas,
- adaptar sonoridades desde las propuestas de los alumnos,
- usar las metáforas y comparaciones para desarrollar la imaginación,
- realizar preguntas sugerentes y estimulantes para habilitar nuevas y múltiples respuestas,
- proponer diversas actividades,
- variar ejecuciones y crearle textos o sonoridades en las presentaciones,
- modificar los atributos sonoros para darle variedad a la producción musical,
- establecer comparaciones con los conocimientos ya adquiridos previamente.

Las estrategias descritas en el párrafo anterior se hicieron presente en diferentes momentos particulares de la clase; algunas aparecieron de forma natural (en correspondencia con la experiencia musical y pedagógica de cada docente que habilitan un abanico de preguntas – respuestas creativas posibles, estableciendo un juego de interacción lúdica); y otras se evidenciaron de manera más reflexiva o voluntariamente estudiadas para implementar en momentos puntuales. Se conformaron así, actividades que sin estar previamente planificadas o diseñadas en ese orden o en ese momento de la clase fueron conocidas, pensadas, efectuadas y desplegadas por el docente con flexibilidad de enfoques como parte de estimulación en la enseñanza creativa (cuestión que nos permite pensarlas, identificarlas y estudiarlas desde su detección, en función de las posibilidades o disponibilidades que manifiesta/n el/los alumno/os).

Además se analizaron aquellas actividades que se presentaron desde conductas de aceptación o limitación desde gestos o expresiones (que no se manifiestan verbalmente pero que surgen de la expresividad en su mirada, en los gestos, en los movimientos) y que serían factibles de poder estar incluidas dentro de sus planificaciones como líneas tentativas de acción pedagógica.

También se estudió desde la observación de clases, cómo la creatividad adquirió mención en los programas escolares y fue abordada dentro de cada docente atendiendo diferentes indicadores del SCAMPER, que nos ayudaron a visualizar las estrategias creativas desplegadas por cada uno. Se relevó en torno a su abordaje dificultades de aplicación en sus prácticas concretas de evaluación, como ya lo evidenció el relevamiento de datos del 2004 (estudio que fundamentó la problemática inicial de la presente tesis).

Se observaron algunas situaciones problemáticas en torno a la aplicación concreta de estrategias de evaluación. Esto supone, que debemos seguir planteándonos la necesidad de revisar dicho aspecto desde su análisis, estudio, investigación situada, y abordado sobre la práctica institucional (ya que las prácticas musicales se hayan incluidas dentro de un programa orgánico que abarca lo institucional como potencia colectiva de cambio posible). Esta problemática en relación a la evaluación debe estar sujeta a la revisión desde las políticas públicas (analizadas y orientadas desde el Estado Nacional y Provincial) y a la responsabilidad de cada docente (ya que son decisiones y acciones que involucran un “otro” y existe un compromiso realizado con ese “otro”).

Debemos aclarar que aunque no se presentaron disputas entre los alumnos, ésta sería una posibilidad estudiada en las prácticas de colaboración creativa y donde el análisis de la acción y la mediación docente se tornarían imprescindibles para acordar la modificación de las mismas a favor de nuevas ideas musicales (transformación o variación por ejemplo: mismo instrumentos con otro ritmo, mismo instrumentos con otro modo de acción), conservación la idea original (permanencia, por ejemplo: el mismo texto con el mismo objeto sonoro), o rechazo de la nueva propuesta y cambio por otra (cambio, por ejemplo: nuevo instrumento correspondiendo al nuevo movimiento).

3.2.3 Reconstrucción conceptual de las clases observadas.

La triangulación que realizaremos, posibilita una reconstrucción entre: 1) las propuestas planificadas (revisadas y estudiadas críticamente desde las prácticas de enseñanza que se plantean a nivel predictivo entre currículum – propuesta

institucional y realidad contextual del grupo de alumnos); 2) la formación continua dentro del campo artístico – musical del docente³⁷ (que sigue retroalimentando el desempeño docente en función de atender el intercambio entre maestro y estudiante, e influyendo uno a otro con fluidez de ideas acerca de los contenidos específicos del área y del nivel educativo en el que se enseña); y 3) las experiencias musicales corporales – sensoriales - estéticas propias del nivel que observamos en las clases a partir del involucramiento musical del docente con sus alumnos (analizadas a nivel interactivo que habilita flexibilidad de enfoques). Estos tres aspectos constituyen una línea de estudio valiosa, a considerarse en las prácticas creativas de los docentes.

Se analizan entonces, como las prácticas musicales son articuladas desde la disposición y flexibilidad del maestro, orientadas desde la variedad de enfoques o propuestas que se generan (planteando situaciones problemáticas o indagaciones que conducen a nuevas formas de resolución), y llegando muchas veces a configurar situaciones que incluyen propuestas originales y novedosas para el despliegue y la retroalimentación sonora en los alumnos (favoreciendo a la vez el desarrollo creativo del maestro).

Las instancias que forman parte de dichas prácticas docentes se articulan y evidencian de manera inter-dependiente; permitiendo conocerlas y estudiarlas como “potenciadoras creativas”. Estas acciones docentes son susceptibles de generar instancias de conocimiento musical desde la enseñanza musical en la Educación Inicial y pueden ser detectadas, identificadas y seleccionadas para luego incluir en propuestas de clases.

Explicitamos a continuación la figura (nº 36) desde la cual se posibilita entender e inferir acciones desde la reflexión sobre la creatividad en las prácticas de educación musical (desde lo investigado en la presente tesis), habilitando anticipar acciones creativas y admitiendo el cambio como potenciador de nuevas prácticas (que puedan

³⁷ Para el docente de música, el estudio y desarrollo sobre los recursos y su formación musical (a diferencia de los recursos utilizados en otras disciplinas), están en estrecha relación con el contenido que se pretende enseñar; tienen una relación dialéctica, uno es en el otro, y no se pueden separar. Por ello el manejo de contenidos específicos “como el uso de la voz, la interpretación instrumental, la creación y composición sonora, constituyen competencias imprescindibles en la práctica docente en educación musical” (Silva, 2015) factibles de mejorar, mediante la formación permanente.

instalarse en particulares escenarios educativos en los que la lógica de interacción grupal requiera ajustes para contribuir a la educación creativa musical).

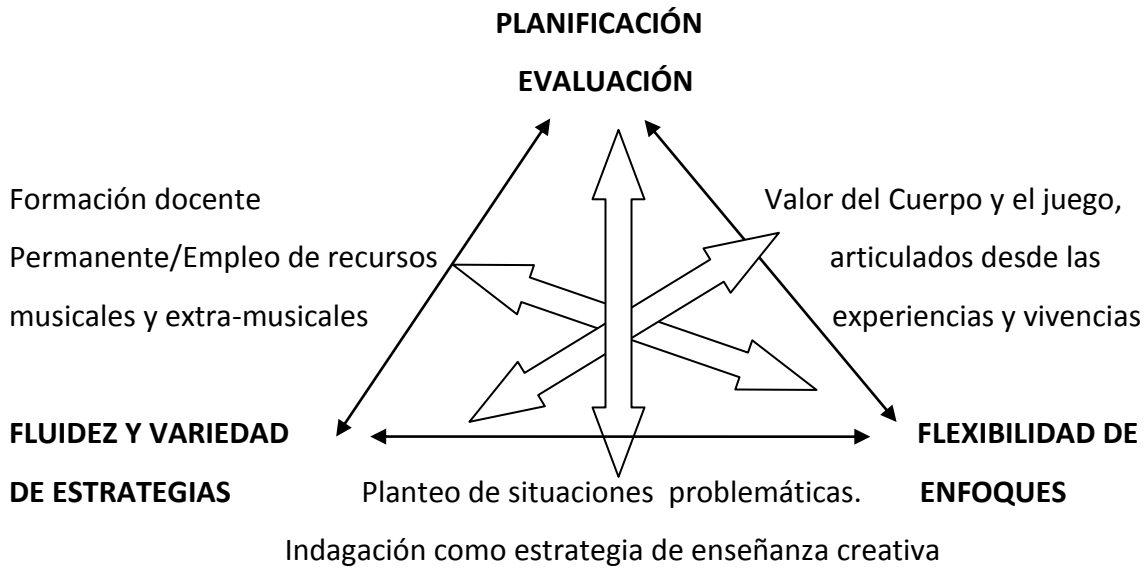


Figura 36. Aspectos de la creatividad en las prácticas docentes de enseñanza musical.

En la figura 36 se evidencia la importancia de la **planificación** como estructuradora de la propuesta de enseñanza que posibilita articular saberes propios del campo disciplinar (educación musical) dentro de una lógica adecuada al currículo, al contexto institucional y al grupo de alumnos en particular. Se prevé en su diseño: la posibilidad de alternativas que conduzcan similarmente al abordaje de los propósitos deseados, estando atento hacia aquello que manifiestan los alumnos (actividades que no entienden y que necesitan volver a explicarse y/o ejemplificarse, propuestas que tienen diversidad de respuestas, situaciones de mala comprensión o equivocaciones que requieren de la cuidadosa atención para volver a retomar en la clase); y considerando los tiempos³⁸ y espacios para esas situaciones que no se pueden anticipar y que requieren un tratamiento particular.

Se plantean desde el gráfico, una serie de posibilidades de acción que consideran dentro de la planificación la indagación como potencial de desarrollo creativo y como impulso a nuevas experiencias musicales, ya que “toda indagación es única y puede romper los límites de la tradición, pero cada una de ellas está limitada por el coraje y la

³⁸ Al respecto Silva (2015) analiza la problemática que existe entre el manejo y el uso efectivo del tiempo, detectando un tiempo previsto y un tiempo real que manifiesta su tensión entre la etapa pre – activa (de diseño) e interactiva (de aplicación en la clase).

imaginación” (Martinello y Cook, 2000, p. 41). Este último aspecto permite al alumno aprender y al docente enseñar significativamente considerando la relación entre las experiencias vividas que permiten una nueva observación reflexiva³⁹, y el análisis de dichas ideas para volver a nuevas experimentaciones desde las que emerge un nuevo conocimiento musical (ciclo del Aprendizaje Experiencial - Kolb, 1984).

La implicancia que tienen sobre la planificación las peculiaridades que caracterizan la complejidad del aula, incluye varios aspectos a saber: multi-dimensionalidad, inmediatez, simultaneidad, publicidad e historicidad (Silva, 2015). Esta multiplicidad de factores ejercen presión sobre lo planificado condicionando las decisiones de los profesores que Jackson (1998) diferencia en tres momentos dentro las acciones docentes: pre – activa (previas), interactivas (cuando se lleva a cabo la situación) y post – activa (una vez concluida la clase para diseñar nuevas planificaciones sobre lo realizado). Estos momentos permiten estudiar desde las prácticas docentes situaciones cualitativamente diferentes. De allí la importancia de observarla como un desarrollo continuo o proceso que no acaba en la situación misma, sino que se prolonga para ser reflexionada y vuelta a modificar o transformar por el docente (influyendo directamente en las nuevas propuestas a ser diseñadas).

Así mismo, dentro de la planificación es necesario analizar aquellas estrategias y criterios que se seleccionan para concretar efectivamente la **Evaluación**, aspecto que enriquece las prácticas de aprendizaje y de enseñanza (e impacta directamente en las propuestas pedagógicas que son sometidas a una revisión crítica desde la misma). Desde los aportes de Litwin (2008) la evaluación sometida a la revisión contribuye a una mejor comprensión de los fenómenos, hechos y acciones; y además es aporte para una mejora general del proceso educativo. Este punto dentro de la planificación debe sostenerse como espacio de análisis que permita volver a la acción de manera consciente y construyendo didácticamente estrategias, modos, finalidades, propósitos, enfoques, medios y actividades que se centran en la evaluación como elemento que interpela las prácticas. Cuestionar acciones, sostener decisiones, aunar criterios, hacer

³⁹ En este análisis las preguntas metacognitivas que el docente puede desplegar, son según Litwin “ayudas para que los estudiantes reconozcan como han pensado, que se relacionó con qué, si han producido síntesis y reconocer procesos cognitivos propios desde las diferencias” (2008, p. 82).

preguntas desde la situación de enseñanza; son variables que posibilitan enmarcar las experiencias realizadas y darles el contexto reflexivo que todo acto evaluativo supone. Considerar por otro lado como parte de la acción docente la **fluidez y variedad de estrategias** que se despliegan, permite atender y hacer consciente los criterios que se desarrollan a la hora de seleccionar, disponer y presentar experiencias musicales, actividades sonoras y situaciones problemáticas desde el aspecto musical (situaciones que demandan y requieren un amplio número de respuestas). El docente puede efectuar indagaciones marcando una serie de interrogantes para un mismo tema abordado, animando y entusiasmando a los alumnos a ir más allá de lo posible, utilizando varios modos de expresión musical con múltiples materiales y elementos, e incluyendo el uso de la sonoridad corporal como primer contacto con el fenómeno musical en el nivel inicial.

Se detectaron modos de expresión musical que posibilitan variadas formas de ejecución y producción (incluyendo posibilidades individuales o grupales y planteando diversos roles o complejidades diferentes), que habilitan múltiples opiniones y explicaciones (que se adquieren cuando se disponen de actividades para concretar colectivamente); y que estimulan a los niños a que se expresen y hagan público una serie de vivencias - experiencias particulares en relación al contenido trabajado.

Desde las propuestas musicales que se plantearon a los alumnos, se observa diversidad de ideas y estrategias pedagógicas como disparadores, la presencia de juegos o propuesta experienciales – recreativas desafían y provocan en los niños la posibilidad de animarse a imaginar⁴⁰ (en nuestro caso desde la comparación con tipos de personajes y movimientos, con la creación de climas sonoros según el texto, con ejecución sobre diversos instrumentos, y desde la descripción de movimientos atendiendo la forma y el carácter musical).

En este proceso, el docente que se involucra lúdicamente desde la construcción de conocimiento, potencia saberes que despliega desde su formación y accionar

⁴⁰ Aquí la imaginación asociada al juego no se limita a reproducir las experiencias pasadas, sino más bien partiendo de los productos imaginados lúdicamente se posibilitan las nuevas creaciones y combinaciones musicales. Desde los aportes de Arostegui Plaza (2012) podemos analizar la interrelación existente entre imaginación y el pensamiento divergente “en música dicho pensamiento, supone pensamiento imaginativo, explorando las posibilidades de la expresión musical para sopesar diferentes posibilidades; una frase rítmica o melódica, un acorde, un timbre, o incluso secuencias musicales más complejas constituyen ejemplos de pensamiento musical primero imaginados y, probablemente después tocados en un instrumento” (p. 36)

profesional-pedagógico. Se posibilita así, la valoración ante las diferentes perspectivas e ideas que cada niño manifiesta en la clase (hasta aquellos que se mantienen silenciosos o un tanto pasivos, pero que están atentos y desarrollando su capacidad de comprensión musical a través de la reflexión).

Complementariamente constituye un pilar fundamental de la creatividad del docente **la flexibilidad de enfoques** favoreciendo diversos modos de conocimiento musical, ya que dicho aspecto posibilita conocer, percibir, agrupar, clasificar, interpretar, imaginar, y diseñar pedagógicamente estrategias de enseñanza musical (dentro de la ejecución y por fuera de la ejecución). Esto implica al docente aceptar variados criterios y asociaciones no pautando sólo un camino posible, sino proponiendo actividades en relación a las experiencias cotidianas que posibilitan descripciones musicales diversas y variedad de respuestas. También requiere establecer semejanzas y diferencias entre interpretaciones que habiliten caminos de imitación por un lado y elaboración de nuevas ideas musicales por el otro (muchas veces como contagio y continuación desde la imitación a la creación musical, o desde la imaginación que el mismo docente despliega como resultado de su formación y de su hacer musical; con la posibilidad de emplear recursos musicales y extra - musicales que el maestro comparte e interpreta en las clases). Estimulando la transformación y adecuación de nuevos enfoques se habilita un recorrido que los alumnos puedan realizar mediante una composición o creación musical (posible de incluirlas en las propuestas de análisis grupales y reflexión posterior a cada actividad). En síntesis, se favorece un clima áulico flexible donde se permite el hacer musical tanto por parte de los alumnos como del docente y que contruidos grupalmente habilitan diversas producciones musicales.

Estos aspectos que se mencionaron en la figura 36, posibilitan que el docente disponga de ellos retroalimentándose entre sí de manera interconectada y complementaria, permitiendo estas “pautas de interacción docente”⁴¹ (Gil Frías, 2009), que se explicitaron anteriormente y que se observaron en las clases de los tres docentes. Se manifestaron como propuesta a las cuales pueden recurrir en posteriores prácticas (desde lo observado como muestra); incluyendo situaciones puntuales de ejecución vocal, de sonorización de textos, de ejecución sobre canciones, de acompañamiento

⁴¹ “Comportamientos manifiestos de enseñanza que favorecen directamente la estimulación de la práctica creativa en el aula” (Gil Frías, 2009, p. 60).

instrumental sobre grabaciones, de creación musical con instrumentos, de reflexión grupal luego de una ejecución, de creación corporal sobre estructuras formales, de percepción ante diversos estilos musicales, etc.

Por último se habilitan variadas maneras posibles de concretar las prácticas de Enseñanza Musical (recordemos que esta investigación es un estudio de caso, que pretende relevar y describir aquellas prácticas creativas de los docentes observados a la luz de los aportes de la investigación al momento) no constituyendo éstas las definitivas, ni las únicas posibles.

La creatividad dentro de las prácticas docentes es parte de un proceso de trabajo que incluye aspectos multidimensionales: artísticos, sociales, culturales, educativos, institucionales, personales; que se inscriben en la realidad áulica como parte de un cambio posible y hasta de desarrollo original en su tarea educativa. Es un proceso susceptible de estimular y favorecer en los alumnos generando mayor disponibilidad al aprendizaje creativo, si se la considera como estructurante a partir de los primeros años de vida en la educación Inicial.

CAPÍTULO 4:

CONCLUSIONES.

4.1 Introducción.

Como Vashti, aquella niña del cuento “El punto” de Peter Reynolds⁴², en el presente capítulo me permitiré establecer una comparación entre el texto de dicha ficción, lo estudiado en la presente investigación, y los principales aportes teóricos conocidos y analizados desde el estudio de las prácticas creativas de los docentes de música en la Educación Inicial.

Es por ello que inicialmente y ante cada punto de desarrollo (señalado como dimensión favorable de aquellas prácticas creativas), transcribiré un fragmento del cuento que posibilite inferir las derivaciones o “marcas” (a modo de “huellas”) que pueden dejar las prácticas educativas desde el desarrollo creativo del docente en el proceso de educación musical.

De los aportes desde la lectura del cuento: “El Punto”... y ¿por qué iniciar las conclusiones con un cuento?

Desde este relato literario se me permite descubrir la transformación de lo simple, lo cercano, lo vivido, en forma de un nuevo empoderamiento humano. Se me habilitan nuevos caminos posibles a transitar desde miradas creativas que posibilitan la reconstrucción de lo realizado, la reflexión sobre lo trabajado, y el desarrollo potencial de un futuro por venir. Porque al decir de Roberto Monjas Aguado (2009, p. 194):

“Los que no saben piensan que es para entretener, pero no es así. Es que los cuentos tienen el poder de transformar lo cotidiano; llaman a los miedos y temores por sus nombres y aluden a ellos entre canciones. Así, los miedos y temores se amansan... Claro que los cuentos son para los niños. Especialmente para los niños que viven dentro de nosotros...”

⁴² Disponible el video, con la narración de Luis Pescetti. Fecha de consulta: enero de 2017 en <https://www.youtube.com/watch?v=omHumurzmoC>

EL PUNTO.

La clase de arte había terminado, pero Vashti se había quedado pegada a su asiento. Su hoja estaba en blanco.

La profesora se inclinó sobre la hoja. “¡Ah!, un oso polar bajo una tormenta de nieve”, dijo.

“¡Muy divertido!””, contestó Vashti... “No se me ocurre qué dibujar”.

La profesora de Vashti sonrió. “Haz sólo una marca y mira adónde te lleva”.

Vashti dejó su marca hundiendo el lápiz en el papel de un solo golpe: “¡Ya está!”.

La profesora tomó la hoja y la estudió atentamente. “Umm...”

Devolvió la hoja a Vashti y tranquilamente dijo “Ahora, fírmalo”.

Vashti pensó por un momento “Bueno, quizá no sepa dibujar pero sí se escribir mi nombre.

A la semana siguiente, cuando Vashti entró en la clase de arte, se llevó una sorpresa al ver lo que colgaba por encima de la mesa de su profesora. Era el punto. ¡Había enmarcado su punto! ¡En un marco dorado!

“Umm... ¡Puedo hacer un punto mejor que ese!”

Abrió su caja de colores, nunca – antes – estrenada, y se puso a trabajar.

Vashti pintó y pintó. Un punto amarillo. Un punto verde. Un punto rojo. Un punto azul...

Mezclando el azul con rojo descubrió que podía pintar un punto violeta. Vashti siguió experimentando. Hizo un montón de puntos de muchos colores.

“Si puedo hacer puntos pequeños, también puedo hacer puntos grandes”.

Vashti esparció los colores con un pincel más grande, en un papel más grande y pintó puntos más grandes.

Llegó incluso a hacer un punto sin pintar un punto.

Unas semanas después, en la exposición de la Escuela de Arte, los puntos de Vashti causaron sensación.

A Vashti se le acercó un niño pequeño que le dijo con admiración: “Eres un gran artista. Cómo me gustaría pintar como tú”.

“Seguro que sabes”, le contestó Vashti. “¿yo? No, yo no. No sé trazar ni una línea recta con una regla”.

Vashti sonrió. Le acercó al niño una hoja de papel en blanco “A ver...”, le dijo. El lápiz del niño temblaba mientras trazaba su línea.

Vashti miró atentamente el garabato del niño. Luego dijo....

“Y ahora.... fírmalo, por favor”.

P/D: Dedicado al señor Matson, mi profesor de Matemática de séptimo grado, que me animó a “poner mi marca”.

Peter Reynolds (2003) Editorial Serres.

Desde la presente investigación surgen aspectos expresados en el diseño de los programas, las enunciaciones manifestadas en la entrevista de cada docente, y detectadas luego en las prácticas áulicas que se relevan desde las observaciones; y que en este 4to. capítulo los analizaremos a la luz de los entrecruzamientos teóricos que aportan la Didáctica General y la Didáctica de la Educación Musical.

Se encuentran y estudian enfoques diferentes que determinan estilos particulares y propuestas de enseñanza creativa basadas en diversas y variadas estrategias.

Trataremos a continuación de describir las más relevantes prácticas que se identificaron, estudiaron, observaron y analizaron (desde coincidencias, ausencias o discrepancias) para elaborar finalmente una propuesta de estrategias de enseñanza, como posicionamiento posible dentro de la **secuencia cíclica de prácticas creativas en educadores musicales**.

4.2 Desde lo declarado por el docente (Planificaciones y entrevistas). Concordancias y contradicciones.

“La clase de arte había terminado, pero Vashti se había quedado pegada a su asiento. Su hoja estaba en blanco”... (Reynolds, 2003, p. 1)

En concordancia con el texto del cuento que inició este apartado, podemos inferir la complejidad que adquiere la enseñanza musical a la luz de las programaciones y desde lo expresado como deseable por los docentes (en las entrevistas), y que se presentan como desafíos a resolver, revisar y seguir abordando. Es necesario mencionar en este punto el despliegue de variadas dimensiones del docente creativo que fueron estudiadas desde lo declarado por ellos y que habilitan nuevos caminos a transitar (en el caso del cuento para que Vasthi no se paralice, inmovilice o directamente se obstaculice su posibilidad de aprender -limitada y cerrada desde su propio cuerpo hasta su pensamiento-). Estas dimensiones fueron inferidas también desde características mencionadas en la legislación vigente que entiende la creatividad como respuesta a los desafío del SXXI en relación a constituirse como fuente del motor social, cultural y económico de todo pueblo. Por ello, merece repensarse dentro del contexto educativo actual.

Se detectaron aspectos coincidentes entre los tres docentes al considerar el juego como instancia de creación docente (favorable en las prácticas del nivel), que junto al uso del cuerpo como vehículo de apropiación de diversos contenidos musicales creativos permitieron amplios y variados modo de significación.

La indagación del docente adquirió relevancia pedagógica desde sus discursos como puente mediador entre las prácticas de enseñanza creativas y los aprendizajes originales de los alumnos.

Se activaron valoraciones positivas dentro de las enunciaciones docentes a partir del error como posibilidad de nuevos conocimientos en los que se favorecía la construcción y comprensión del pensamiento creativo de cada niño (junto al acompañamiento docente). Entendiendo finalmente la creatividad como necesidad social, ética y cultural de cada persona posible de estimularse musicalmente desde la enseñanza general.

Se observó desde la lectura de los planes, la variedad de documentos curriculares consultados incluyendo aquellos que ya no corresponden a la LEN, y que denotan cierta diversidad de criterios institucionales propios de la ausencia del diseño curricular jurisdiccional del nivel inicial en esta provincia (a la fecha del presente trabajo). Esta cuestión debe continuar reflexionándose para aunar criterios que aseguren correspondiendo a la LEN (2006) “la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional” (art. 85); y al decir de los NAP “aportar un valor significativo a la trayectoria escolar de cada estudiante singular haciendo posible la plena vigencia del derecho de todos a una educación igualitaria” (2011, p. 7).

Por otro lado, se consideró fundamental desde la lectura de planificaciones la contextualización que cada docente realiza de sus realidades institucionales particulares, y que influyeron en la manera en que los docentes dispusieron de las estrategias creativas para adecuar actividades en dicho lugar.

Así mismo se analizaron algunas discrepancias, por un lado en torno a la evaluación en lo expresado *entre docentes* (entre lo que se dice que se evalúa, y lo que se estipula en la planificación o fichas evaluativas; y hasta lo que concretamente se concluye evaluando); y por otro, desde el análisis *de un mismo docente* al expresar el uso de algunas estrategias de enseñanza creativa a implementar en las clases y en sus formas de evaluar pero que no se registraron en ningún apartado de los planes (no se

encuentran detalladas dentro de las actividades, ni en estrategias, ni tampoco incluidas en otro lugar; sólo algunos esbozos en ítems de las fichas evaluativas que se exponen a modo de apreciaciones generales, sin explicitar conductas creativas puntuales).

En relación a que se observaron algunas discrepancias y/o contradicciones en torno a la evaluación, nos planteamos la necesidad de potenciar la misma para mejorar y estimular la creatividad del docente que posibilita abordarla para re-significarla dentro del acto educativo.

Es así, que los estudios realizados desde lo declarado por los docentes (planes y entrevistas) se materializan en diversidad de propuestas. A continuación expondremos aspectos a considerar (habilitados desde nuestra investigación) para pensar la práctica docente con implicancias creativas evidentes, desde: su planificación y diseño, incluyendo variadas posibilidades de acción o “senderos a recorrer musicalmente”; que se concretan en el intercambio que sucede dentro de la complejidad del entorno áulico (permitiendo la complementariedad dialógica entre construcción individual y colectiva de la creatividad); volviendo las acciones sobre sí mismas desde la evaluación y reflexión.

4.2.1 Comparación de lo declarado entre muestras.

Desde lo analizado y comparando a nivel horizontal (sobre los tres docentes, entre los relatos en la entrevista y la escritura de los programas de clases), podemos destacar algunas dimensiones que si bien no todas aparecen mencionadas como tal, se infieren como constantes que remiten a aspectos creativos y que caracterizan al docente de música.

Podemos así nombrarlas y luego describir de qué manera se pueden favorecer estas dimensiones (aportadas por el estudio de caso) que potencian las prácticas musicales creativas en el Nivel Inicial.

Nos referimos a dimensiones creativas del docente que incluyen aspectos de:

- CURIOSIDAD Y ENTUSIASMO.
- INICIATIVA Y RESPETO EN LA DIVERSIDAD.

- FLEXIBILIDAD Y FLUIDEZ.
- DISPONIBILIDAD AL CAMBIO.
- ORIGINALIDAD EN SUS PROPUESTAS.
- RESPONSABILIDAD Y ORGANIZACIÓN DANDO LUGAR A LO IMPREVISTO.
- SENSIBILIDAD, AFECTIVIDAD Y EMPATÍA.
- JUICIO Y ESPÍRITU CRÍTICO.
- PROFESIONAL EN CONSTANTE FORMACIÓN MUSICAL.

Conocer dichas dimensiones permite describirlas, compararlas, identificarlas y luego sistematizarlas para aplicarlas en la acción concretamente desde el diseño de clases y posterior práctica áulica.

Todas esas dimensiones otorgan calidad a la intervención educativa (según nuestro aporte y una línea sostenida de investigación desde hace varios años), y también refuerzan el trabajo colectivo de co- construcción del que es parte el docente en la institución de educación inicial.

Por ello y a partir de las dimensiones antes nombradas, se estudia la importancia de su consideración e inclusión dentro de la **Propuesta de secuencia cíclica de prácticas creativas en educadores musicales**. Este instrumento permitiría desde nuestra investigación su aplicación en diversas situaciones de enseñanza musical, pudiendo acceder desde diversos lugares y variadas estrategias; posibilitando una construcción didáctica de la planificación, de la clase en sí misma y de la posterior reflexión - evaluación sobre la acción, para volver a transformar y elaborar diseños que se retroalimentan cíclicamente en posteriores prácticas creativas.

4.3 Desde lo observado en las prácticas docentes.

...“¡Muy divertido!””, contestó Vashti... “No se me ocurre qué dibujar”.

La profesora de Vashti sonrió. “Haz sólo una marca y mira adónde te lleva”... (Reynolds, 2003, p.5)

Los desafíos que a diario se presentan a los docentes dentro la enseñanza musical son habilitantes de permanente búsqueda y favorecen múltiples situaciones de aprendizaje siempre que son puestas bajo revisión crítica. Es por ello que saber

seleccionar, descartar, elegir, y proponer en la enseñanza necesita fundamento sólidamente constituido y estudiado desde el campo disciplinar particular y desde los aportes de la didáctica general. El autor de esta gran responsabilidad y compromiso ético es el docente, y sería deseable por lo tanto incluir en sus propuestas acciones variadas de enseñanza (desde la posibilidad de cantar, hablar, ejecutar, sonorizar, moverse, dibujar, imaginar) para construir conocimiento musical junto a los alumnos. Entonces la actividad de enseñanza musical (tal como lo observamos en las clases de los docentes) que trasciende la imitación o copia de otros modelos de clases, se convierte en innovadora y creativa cuando permite la flexibilidad de sus enfoques y la admisión de nuevas ideas que incluyen:

- propuestas lúdicas desde el juego del docente con textos (palabras, fonemas, rimas, adivinanzas), ritmos corporales (sobre diversos segmentos explorados), movimientos, uso de imágenes (visuales, táctiles, sonoras), implementación de signos y dibujos (de atributos del sonidos, de analogía con la música percibida).
- actividades con despliegue de acciones corporales (donde el docente forma parte de dichas acciones), de asociación con metáforas (comparaciones, climas sonoros, sensaciones y emociones);
- planteo de actividades que conduzcan a respuestas diversas desde variedad de preguntas que plantea el docente (abordando sonidos imaginarios, diferencias, opuestos y similitudes, asociaciones con imágenes, combinaciones tímbricas, búsqueda y exploraciones sobre materiales diversos);
- trabajos en grupo que admitan diversos roles y hasta ejecuciones individuales (donde el docente es parte organizadora y activa de esa producción musical colectiva);
- obras a interpretar en las que puedan seleccionar las partes, secciones y los instrumento y/u objetos / materiales sonoros a ejecutar (habilitando la elección como modo de exploración, selección, y elección personal);
- reflexión, revisión y audición sobre lo realizado; comparando, descartando ideas, seleccionando criterios, estableciendo acuerdos/cambios/ modificaciones (no sólo partiendo de lo que el docente sugiere y observa sino desde los aportes del grupo colectivo).

Como lo expresamos anteriormente: si bien la creatividad no se enseña, ésta sí se aprende y es desafío docente cotidiano poder estimular las facultades que son creativas de los alumnos.

El maestro tiene que hacer esa gran diferencia que genera una estimulación de la búsqueda, de la fluidez de ideas, del procesamiento de ideas y sobre todo del elegir descartando con fundamento, y eso es algo que no sé si lo estamos enseñando...”
(Frega, 2016, p. 428).

Habilitar entonces en los alumnos que cada uno realice su “propia marca” permite en primer lugar “permitirnos” como docentes realizar nuestra propia marca, para luego posibilitar el andar de ese “otro”; y posteriormente ser consciente de cómo y con qué estrategias podemos incidir positivamente en este proceso de aprendizaje.

4.3.1 Comparación de lo observado entre muestras.

Desde las clases observadas se posibilitó el estudio centrado en el despliegue de las estrategias creativas del docente (anteriormente estudiadas desde los enunciados y documentos curriculares) que establecen una lógica dialéctica de intervención y que incluye desde la implementación de su planificación en el despliegue de actividades, el abordaje particular de los recursos musicales y hasta la reflexión sobre los proceso de musicalización.

La consideración desde las estrategias dispuestas sobre el aprendizaje del alumno y su evaluación permitió conocer la parcialidad en que es abordada por los tres docentes, y cómo es compartida y comunicada (sólo a la familia por medio de la ficha, sin manifestarlo o expresarlo alumno, ni al equipo de docentes que forma parte de la enseñanza institucional a ese grupo de alumnos). Por ello comparando horizontalmente entre clases podemos expresar que: es fundamental abordar críticamente lo que ocurre en estas situaciones particulares de evaluación, permitiéndonos pensar y analizar muchos logros que se construyen dentro de la clase (o desaciertos que también posibilitan cambios a considerar), y que pocas veces son conocidos, comunicados o compartidos con los niños o los colegas que están a cargo

del mismo grupo. Eso se debe desde nuestro estudio y coincidentemente sobre los tres docentes a no sistematizar estas propuestas posteriormente a la práctica (ya sea desde la planificación analizada en el punto 4.2, como desde la comunicación de los logros abordados en la evaluación que incluyan dimensiones a considerarse para comunicar el proceso de aprendizaje musical- proyectos integrados- propuestas entre áreas, etc-). Dicha estrategia posibilitaría no sólo su reconocimiento, sino su interacción colectiva para influir positivamente sobre nuevas maneras y experiencias de desarrollo musical en la enseñanza general.

Si bien desde los tres docentes se configura un estilo propio que permite el desarrollo del aprendizaje musical partiendo de múltiples posibilidades de acción (de abordaje y vía de acción musical), se observaron aspectos coincidentes en relación a los contenidos enseñados (canciones, obras musicales, atributos del sonido, instrumentaciones, sonorizaciones). Cada uno de estos contenidos fueron abordados desde procedimientos diversos y ello implica dimensiones creativas que se instauran en la lógica contextualizada de cada clase y de cada docente.

Por otro lado, desde el despliegue de actividades articuladas entre sí se observaron algunos momentos de evaluación (que fueron tiempos muy pequeños en todas las clases de la muestra) desde donde se reflexionó en torno a las producciones partiendo de indagaciones acerca del proceso (realizada por el docente /o con los alumnos / o entre los alumnos). Esto permitió analizar otras dimensiones que emergen de los estilos particulares de evaluación y que permitirían (si son incluidas y sistematizadas) conocer y ampliar posibilidades de construcción creativa de conocimiento del alumno y del docente.

Desde el estudio de estas ausencias de actividades concretas de evaluación en las clases, sería deseable incluir momentos o registros para volcar datos desde donde inferir los indicadores que son sugeridos en el SCAMPER (algunos de estos indicadores se observaron desarrollados o desplegados en las clases, sin existir momentos de registro de estos datos evaluados). En dicha investigación aportamos que pueden concretarse mediante la grabación de producciones musicales, la filmación de videos y/o registros escritos posteriores; atendiendo así las preocupaciones de los docentes, ya que el principal problema enunciado es el tiempo necesario para realizar dicho registro. Luego estos datos disponibles y registrados materialmente en cualquier

momento posibilitarían la transferencia inmediata a las fichas evaluativas y así a las nuevas planificaciones.

Este aspecto facilitaría no sólo el seguimiento de las actividades desarrolladas, sino el registro de los resultados de los aprendizajes logrados. Así mismo permitiría generar confianza en los alumnos desde su conocimiento sobre la expresión personal (ya que en la evaluación se admite el auto-reconocimiento sobre las producciones realizadas) que surge de la experiencia presentada por el docente (de esta manera la experiencia se fortalece, se expande y se retroalimenta en nuevas construcciones de sentido), y se continúa con la reflexión sobre la práctica del docente.

Las acciones creativas y musicales observadas coincidentemente entre los tres docentes (en algunos casos) y complementariamente (en otros) permiten ser reconsideradas de modo espiralado⁴³ ya que conforman diversidad de aristas de un mismo contexto; posibilitando así repensar las prácticas de enseñanza posteriores que incluyan la creatividad como potencial de desarrollo musical.

Serán vertebradoras en la reflexión final del presente estudio, aquellas propuestas de enseñanza que incluyen una revisión crítica de dimensiones a considerar: EL JUEGO en las experiencias musicales y sensoriales – la construcción de conocimiento musical desde el ERROR del alumno – la INDAGACIÓN como estrategia creativa del docente – el uso del CUERPO como forma de acercamiento particular de cada persona a la música - la PLANIFICACIÓN como construcción reflexionada y contextualizada “en” y “para” la creatividad – la EVALUACIÓN entendida como punto de inflexión en las prácticas del docente.

⁴³ Retomando el proceso cíclico en la enseñanza musical, y cotejándolo con la Secuencia del desarrollo musical de Swanwick (1991) desde donde podemos inferir que, nunca será relegada del involucramiento con los materiales sonoros (al margen de la edad de los alumnos – en este caso del tipo de práctica de los docentes - o de las experiencias musicales realizadas – o vivenciadas), donde la sensibilidad y experiencia sensorial, la expresión personal y control pedagógico estarán en íntima correspondencia acumulativa y progresiva.

4.4 Algunas reflexiones finales.

Se exponen a continuación las conclusiones a las que se arribaron acerca de rol fundamental en el despliegue de las prácticas creativas que el docente puede desempeñar cuando: se concibe el **juego** como estrategia articuladora que favorece el desarrollo de la imaginación, de la curiosidad, y de la diversidad de experiencias lúdicas; donde el **cuerpo** como vehículo de apropiación sensorial y musical favorece el aprendizaje comprensivo de la música. Además cuando se incluye la posibilidad de abordar la **enseñanza a partir del error** habilitando multiplicidad de caminos y soluciones creativas ante estos problemas particulares que permiten construir conocimiento posterior. Por otro lado, cuando se propone la **indagación** como estrategia entendida como posibilidad desde la acción que tiende a la actitud crítica y revisionista en la apertura ante diversas experiencias musicales desde pensamiento creativo. Y finalmente cuando se reflexiona sobre la **planificación** y los modos de **evaluar** en música (que necesitan repensarse desde un currículum que parta de las necesidades del contexto socio cultural, recuperando sus inquietudes y de allí potencien la creatividad en el aula; además que puedan sistematizarse algunas estrategias dentro del diseño de clases, unidades, proyectos, fichas para los alumnos, etc.) que configuran nuevas maneras de diseñar prácticas de enseñanza musical en la educación inicial.

Las cuestiones que analizamos como constantes, las describiremos como dimensiones a considerarse en un docente creativo posibles de incluir posteriormente en las situaciones de enseñanza musical.

4.4.1 El JUEGO como estrategia articuladora de las prácticas creativas - educativas en la educación inicial.

Abrió su caja de colores, nunca – antes – estrenada, y se puso a trabajar.

Vashti pintó y pintó. Un punto amarillo. Un punto verde. Un punto rojo. Un punto azul...

Mezclando el azul con rojo descubrió que podía pintar un punto violeta. Vashti siguió experimentando. Hizo un montón de puntos de muchos colores.

“Si puedo hacer puntos pequeños, también puedo hacer puntos grandes”. Vashti esparció los colores con un pincel más grande, en un papel más grande y pintó puntos más grandes.

Llegó incluso a hacer un punto SIN pintar un punto” (Reynolds, 2003, p. 15)

Acerca de la actividad lúdica como centro del escenario de las prácticas educativas.

Jugar, explorar, animarse, intuir, atreverse son acciones de la escena educativa en la educación inicial y características de la persona creativa (por ende del docente). Estos factores incidentes en el escenario pedagógico necesitan combinarse con determinada característica de responsabilidad y disciplina. Por lo tanto y al decir de Csikszentmihalyi “este carácter lúdico no llega muy lejos sin su antítesis, una cualidad hecha de tenacidad, resistencia y perseverancia” (1998, p. 84); y Perkins (1993) declara que existe una estrecha relación con el esfuerzo como disciplina que configura las dimensiones del sujeto creativo, a modo de “trabajar al límite de la propia capacidad” (para referirse a los esfuerzos hasta el límite, que realiza el sujeto creativo con la finalidad de conseguir sus propósitos, desplazándose y cambiando de perspectiva entre formas concretas y abstractas que el juego habilita).

El trabajo de producción crítica, reflexión y revisión de prácticas para mejorarlas supone pensar maneras alternativas y formas de acercamiento del objeto disciplinar al alumno; este proceso es duro y requiere mucho compromiso emocional y a la vez mental por parte de aquel docente que desea llevar a la práctica alguna idea novedosa (como lo es el desarrollo de las propuestas lúdicas).

Para superar obstáculos que encuentra en su tarea cotidiana, el docente propone un escenario convertido en herramienta pedagógica desde el hacer creativo que el juego posibilita; favoreciendo la comunicación, la ideación, la creación colectiva y la posibilidad de hacer música explorando, buscando y animándose a ir más allá. Se conciben entonces, actividades que pueden articularse desde diversas acciones entre alumnos y docentes y que permiten reformularse y adaptarse a partir de las nuevas observaciones potenciando creativamente el proceso.

En el nivel inicial el tratamiento particular de la acción lúdica sobre la obra musical abordada (sea canción, obra sinfónica, juego vocal – corporal sonoro; entendidos como contenidos disciplinares que puede incluir materiales, instrumentos, objetos, en un escenario estético) adquiere una relevancia particular e imprescindible de considerarse a la hora de analizar las clases; ya que junto al docente que acompaña las actividades artísticas de los alumnos se posibilita la construcción de experiencias

estéticas⁴⁴. Se generará desde esa vivencia estética un “triálogo estético” (Bondioli, 1995 en Soto – Violante, 2016, p. 54 – figura 37), que nosotros transformamos en **triálogo musical** (incluyendo al docente y al niño - alumno como músicos, en interjuego con la obra musical de la que se apropian para “hacer música” – figura 38).

Producto de esa mediación entre adulto (docente/músico) – niño (alumno/músico) – obra (sonoro – musical) se pueden suceder tanto experiencias de exploración – producción – creación, como aquellas de percepción – apreciación – contemplación – reflexión. El juego en esta instancia resulta un modo privilegiado de activar simbólicamente diversas capacidades del niño y del docente conjugando emoción, sensibilización, enseñanza y aprendizaje. Y entendido dentro del contexto áulico el juego implica un “jugar con” definiendo su característica social, comunicativa y productiva que se construye como producto y consecuencia de un recorrido particular.

“Recorrer significa también repensar, divertirse, criticar, descubrir, curiosar, indagar sorprenderse. Recorrer es adquirir experiencia, y ella se observa en los efectos que el producto realizado ha hecho en uno mismo y en quienes lo reciben”
(Espinosa, 2013, p. 15).

Es por ello que el juego configura el escenario y las personas que interactúan en dicho lugar determinan una trama compleja y multidimensional enriquecida de saberes y mediada por el lenguaje musical que se experimenta entre ellos (figura 38).

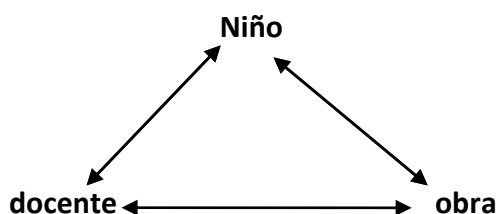


Figura 37 - (Bondioli, 1995)

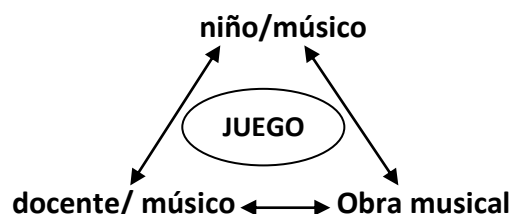


Figura 38- Triálogo musical

El carácter complejo e inter-actuante que se infiere desde del Triálogo Musical permite estructurar las vivencias desde el lenguaje musical que articulan emoción,

⁴⁴ Al respecto Soto y Vasta, describen la experiencia estética como actos de percepción y de producción que se desarrollan como proceso individual, a partir del cual “se percibe, se aprecia, se contempla, se crea, se participa de los actos que conmueven en tanto resultan para el sujeto particularmente impactantes” (2016, p. 36)

disfrute desde el control y dominio de los materiales, comunicación, imitación, y construcción musical compartida desde el juego.

En relación a triangular aspectos del desarrollo musical en niños, Swanwick (1991) expone desde los aportes, terminologías y estudios de Piaget la integración que existe entre el juego y los tres elementos de la música (dominio – imitación – juego imaginativo). Estos se desarrollan en la primera infancia (detectados en dicha investigación como estructurantes) desde las prácticas creativas del docente. Explicitando e interrelacionando así los conceptos psicológicos de dominio (que remiten al control de materiales sonoros), imitación (desde el desarrollo del carácter expresivo- sentimientos – acomodación a la música y su huella sensible), y juego imaginativo (que permite transformar nuevas relaciones entre elementos), implicando transformaciones estructurales de posibilidades musicales (figura 39).

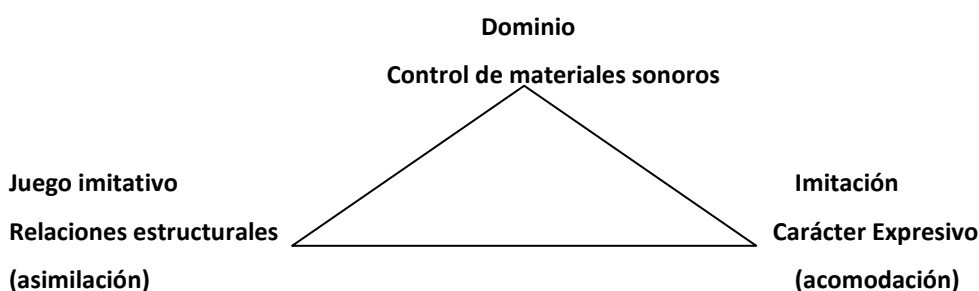


Figura 39- El juego y los tres elementos de la música. Swanwick (1991, p. 65)

Recuperando la incidencia del carácter trialógico que se abordó en los modelos anteriores, mencionamos a continuación la propuesta de Giglio (2013) que centrada desde la **colaboración creativa** y partiendo de la **representación triádica** (figura 40) consideramos pertinente para analizar el juego, ya que abarca: las reglas que el docente sugiere y comparte para la producción sonora (estrategia lúdico – musical desde este apartado), los roles que se adjudican o labores que seleccionan los alumnos para realizar (de mediación creativa del docente desde nuestro estudio), y los materiales de los cuáles se disponen para la concreción musical (sobre la obra musical en nuestro estudio).

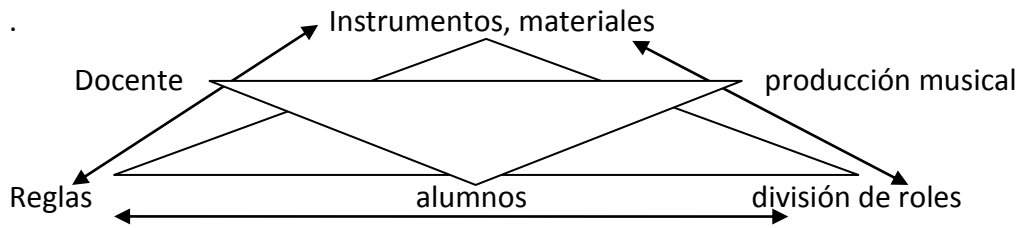


Figura 40- Representación triádica de la colaboración creativa (Giglio, 2013)

De esta manera y desde la presente investigación quedan superpuestos dos triángulos que se interrelacionan entre sí recíprocamente y que al confluir e interactuar configuran un juego particular, un escenario singular. Un juego que se articula desde la imaginación, la diversidad, la curiosidad, y la trasgresión propia del ser creativo y que en nuestro estudio caracterizan un rasgo distintivo del docente (que presentamos desde la Figura 41: propuesta de dimensión lúdico – musical - creativa en la enseñanza).

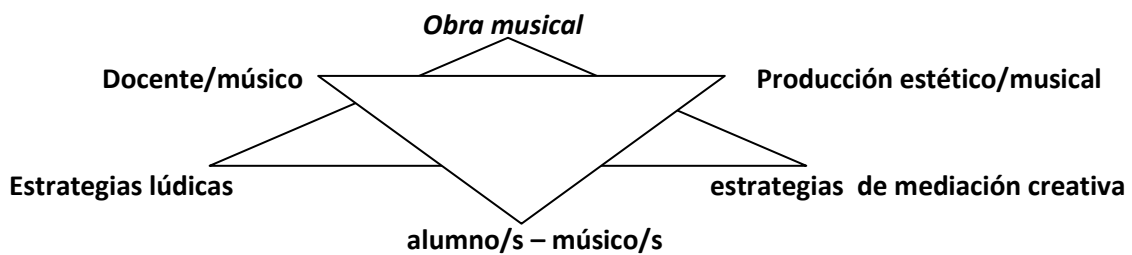


Figura 41- Propuesta de la dimensión lúdico - musical- creativa en la enseñanza.

Podríamos decir que el carácter lúdico desde el seno de las experiencias estéticas que generan los docentes en las clases observadas, y desde los enunciados en las entrevistas de la presente investigación (cotejando objetivos manifiestos y objetivos deseados) es definido como esa capacidad de explorar y desarrollar ideas (no solamente poseer pensamiento fluido y flexibilidad en su accionar, sino en ofrecer originalmente ideas novedosas); en íntima relación a la obra, canción, producción o reflexión evaluativa musical.

En correspondencia con este aspecto investigado, se recuperan los enunciados de Malbrán (2010) cuando al referirse a los atributos creativos de un docente menciona el carácter lúdico como característica placentera del mismo, que posibilita buscar

diferentes vías, intentar nuevas respuestas, y jugar en procesos de ida y vuelta a la acción.

En cierta medida esto significa la disposición a correr riesgos sin desanclarse de la tradición⁴⁵ que no relega la característica creativa del docente, más bien la conjuga en un hacer creativo propio que define el estilo particular del mismo.

Conjugación de fantasía e imaginación constituyen partes de un ‘camino’ o ‘puente’, arraigado a la realidad concreta de la situación lúdica educativa donde se establece una relación dialéctica en dicho escenario, que necesita de un “otro” para desarrollarse, y que se posibilita en su existencia la función desde y hacia ese “otro”.

Otra mención observada y estudiada en los docentes fue el disfrute presente en el proceso mismo de juego creativo musical, y que podemos inferir como condicionante central de las características de prácticas educativas creativo – musicales. Este disfrute es el motor articulador del complejo proceso educativo en el que intervienen factores sobreexpuestos y que necesitan desplegarse para conjugar el tipo de pensamiento divergente y convergente (Guilford, 1950; Torrance, 1988; Csikszentmihalyi, 1998). Estos tipos de pensamiento articulados se necesitan uno al otro para elaborar fecundas ideas y a su vez seleccionar cuál de ellas es la más adecuada para cada situación particular de enseñanza.

Espinosa al estudiar el juego como camino para la educación musical creativa, define al ser creativo como “aquel que puede habilitar su propia capacidad de juego, el cual da las respuestas a las primeras preguntas, y permite: aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando” (2013, p. 13). Es decir, se configura el rol docente como potenciador activo de estar junto a otros (participando u observando), desplegando una serie de estrategias que le permiten innovar, crear y potenciar el desarrollo musical desde el hacer lúdico del que emerge la creación, incluyendo a todos como autores colectivos.

⁴⁵ Nos referimos a **Tradición** retomando los aportes de Csikszentmihalyi cuando expresa “es imposible ser creativo sin haber interiorizado primero un campo de la cultura. Y una persona debe creer en la importancia del tal campo para aprender sus reglas; por tanto debe ser, en cierta medida, tradicionalista. Así, es difícil ver como una persona puede ser creativa sin ser tradicional y conservadora y, al mismo tiempo, también rebelde e iconoclasta” (1998, p. 94). También al respecto pero nombrándolas **Secuencias tradicionalmente estructuradas** Giglio (2013, p. 82) se refiere a “aquellas secuencias en las que la serie de objetivos generales y específicos junto a sus actividades son planificadas antes de iniciar la clase y no permite su adaptación a circunstancias”, como si lo permiten las secuencias didácticas flexibles.

Se evidenció en la investigación diversas formas de corresponder estos intereses lúdicos de los alumnos por medio de la observación atenta, la reiteración y el espacio cedido en la clase ante las preguntas realizadas, o indagando en el grupo las inquietudes solicitadas por los niños. Se observó además, la atención ante la inquietud manifiesta de muchos alumnos mediante preguntas sugerentes, nuevas posibilidades de ejecución ante las propuestas instrumentales de concertación grupal, en búsqueda y exploración de nuevos movimientos corporales ante juegos vocales sobre canciones, como también a la hora de realizar producciones grupales e incluir las ideas de todos los niños.

**“Cada acto de creatividad en cualquier esfera,
respira un aire lúdico” (Swanwick, 1991, p. 58)**

Debemos hacer especial mención al desafío creativo que supone esta acción lúdica ya que se establece en un “terreno amplio de búsqueda de lo inusual y original”, y que deviene de la etapa de ebullición de ideas de todos los integrantes del mismo, garantizando así la fluidez de opiniones y respuestas (evitando la crítica previa a cada postura) y la selección más apropiada desde el análisis y juicio colectivo.

El despliegue y organización del grupo de alumnos dentro del espacio áulico fue observado como determinante en algunas circunstancias en las que se realizaban propuestas de juegos que favorecía la actividad de percepción, que obstaculizaba la ejecución instrumental a tempo, que limitaba las posibilidades de movimiento o que promovía la búsqueda y exploración de movimientos y sonidos. Si bien el aspecto del espacio físico no fue tomado como eje analítico del presente estudio podemos inferir que su organización determina y condiciona algunas prácticas docentes a realizar y cuánto más, algunos aprendizajes a construir que son limitados o favorecidos desde el pensamiento creativo. Por ello, la organización del ambiente escolar es un concepto amplio que influirá en la vida cotidiana del aula y que necesita considerarse, ya que “es necesario que se faciliten escenarios ricos y estimulantes llenos de posibilidad y retos que permitan a los niños explorar y vivenciar a partir del mismo, como centro de aprendizaje” (Ruiz Gutiérrez, 2010).

Se menciona a continuación un aspecto que se observó en las prácticas del docente dos, cuando atendía especialmente la curiosidad de los alumnos por desempeñar

diversos roles (entre ellos roles de dirección, de cambio de modos de acción, de cambio de instrumento, de creación de los movimientos corporales atendiendo la estructura formal de la obra). Esta mención sirve para triangularla con aquellas inquietudes que plantea Csikszentmihalyi (1998, p. 189) al preguntarse por el interés y su procedencia, y concluyendo en sus estudios que para la edad de niños de la presente investigación la mejor respuesta que se puede emitir es: “que cada niño se ejercita aquella actividad que le proporciona una superioridad en la competencia por los recursos (de los cuáles el más importante es la atención y se inicia con la admiración de los adultos significativos)”. En nuestras palabras la inquietud por imitar al adulto de manera lúdica, sin llegar a copiarlo fielmente, pero recreando desde sus disposiciones personales e intereses; permite reconocer modelos que nacen de la imitación y luego trascienden a la creación propia constituyendo un propósito deseable para la educación musical en el nivel inicial.

“La música acompaña el juego, y es juego si la dejamos jugar” (Fleitas, M., 2013, p. 36)

4.4.2 Estrategias creativas de enseñanza desde el ERROR del alumno.

La profesora se inclinó sobre la hoja en blanco.

“¡Ah!, un oso polar bajo una tormenta de nieve”, dijo.

“¡Muy divertido!” contestó Vashti. “No se me ocurre qué dibujar”

La profesora de Vashti sonrió. “Haz sólo una marca y mira adónde te lleva”.

Vashti dejó su marca hundiendo el lápiz en el papel de un solo golpe. “¡Ya está!”.

La profesora tomó la hoja y la estudió atentamente: “Umm...”

Devolvió la hoja a Vashti y tranquilamente dijo “Ahora, fírmalo”. (Reynolds, 2003, p.5)

En el estudio de las estrategias docentes desplegadas para orientar, sostener y desarrollar la capacidad de acción en los alumnos, retomamos el término “práctica guiada” (de Lesgold, 1988; en Bransford y Vye, 1996) desde el cual los actores de la enseñanza (incluyendo el grupo – clase y el maestro mismo) impulsan con el desempeño competente en el área específica la corrección de concepciones erróneas; partiendo de la organización cuidadosa de las actividades que fomentan climas sociales aptos para facilitar el aprendizaje cooperativo.

Se estimula así en los alumnos, la búsqueda de nuevas informaciones en favor de la construcción de conocimientos socialmente válidos, promoviendo en ellos la reflexión (que en algunas circunstancias parte de errores en las producciones) y la articulación sobre lo aprendido. Si bien en el nivel educativo del presente estudio el trabajo en grupos debe ser orientado y acompañado por el docente, se plantea la posibilidad de comenzar en esta instancia a que puedan comprender que hay diversas posiciones u opiniones, que el otro compañero puede pensar diferente, y que no todos responden de la misma manera y en el mismo momento.

Jonassen propone el diseño de un modelo para favorecer “Entornos de Aprendizaje Constructivista” (EAC)⁴⁶ concibiendo un problema, equivocación, pregunta o proyecto (en el que muchas veces se instauran errores), como centro desde el cual se aplican variados sistemas de interpretación y apoyo intelectual a su alrededor. Y son estos aspectos los que dirigirán el aprendizaje en lugar de servir de ejemplos o modelos únicos de los conceptos y de los principios previamente enseñados.

Dándole significación a la información recibida desde una adecuada motivación (combinación del interés por un tema con la libertad en el uso de las propias capacidades⁴⁷, mediadas por el despliegue de estrategias creativas del docente) se podrán adquirir mayores informaciones para reelaborarlas con una intención más específica, y de manera original.

Abordar entonces la comprensión musical como un proceso activo presupone atender la estrecha relación que existe entre la estructura de la clase, la actividad que genera el docente, y el tipo de actividades que desarrolla el alumno en relación al grupo colectivo (adecuado a esta edad del nivel inicial).

Hasta los desacuerdos que puedan surgir entre dos o más alumnos permiten la toma de conciencia de diversos puntos de vista que posibilita admitir diversidad de criterios

⁴⁶ Término al que alude el autor para referirse al compromiso de los alumnos junto al docente en la elaboración del conocimiento, dónde el objetivo de dichos sujetos es interpretar y resolver los problema o bien, finalizar los proyectos (pp. 225-250).

⁴⁷ Aquí en función al rol del docente, Jonassen enuncia como un buen tutor debe explicarles a los alumnos la importancia de la tarea de los aprendizajes, y si ellos no se sienten atraídos por el problema el tutor debe proporcionarles una buena razón para comprometerlos. Se deberá elevar el nivel de confianza del alumno y dichas pautas motivadoras irán desapareciendo a medida que el alumno se va involucrando con el problema.

y que no existen posiciones únicas; pero sí, que necesitan del acompañamiento docente para descartar ideas que son erróneas revisando los motivos y sus causas. En este desequilibrio pedagógico se exige un esfuerzo adicional del docente para estudiar y analizar las diversas situaciones que surgen de la clase. Además es necesario validar y consensuar los acuerdos necesarios sobre el error observado (hasta del conflicto generado) y su posterior manera de resolución potenciada desde el rol docente como guía, acompañante y facilitador en dichas circunstancias.

Valorar los desacuerdos que puedan generarse desde errores de comprensión, de producción o hasta de percepción, posibilita problematizar la situación escolar y tomar conciencia desde ese lugar (haciéndoles ver a los alumnos nuevas maneras de hacer y de pensar en música), ayudándoles a construir una “comunidad de aprendizaje mutuo” (Bruner, 1996).

Las dificultades que surgen desde los errores a las cuáles se enfrentan los alumnos pueden servir de nuevo estímulo para la exploración y búsqueda de otras posibilidades, no sólo desde la sugerencia o guía del docente, sino desde las propuestas, sugerencias y ayuda que se generen entre los compañeros. Los errores servirán de indicadores para superarse, siempre que el docente desde su acción posibilite la reflexión, la posibilidad de cambio y el acompañamiento desde la flexibilidad de ideas que puedan aportar o acompañar el proceso.

En lugar del reto o la sanción, el acompañamiento pedagógico permite encauzar en los alumnos nuevos caminos de acción desde posibilidades de cambio y transformación. Madsen y Madsen (1983) estudian como el alumno desaprende y re-aprende al mismo tiempo cuando descubre respuestas o soluciones apropiadas que eliminan las inapropiadas o erróneas, para lo cual el maestro debe: 1) trabajar en torno a *identificar* el error observado; 2) *registrar* posteriormente el tipo de equivocación y la frecuencia con que aparecen; 3) implementar *estrategias* que permitan el desarrollo del programa (técnicas de refuerzo desde palabras, expresiones, actividades, objetos); y 4) finalmente *evaluar* después de un tiempo suficiente el programa diseñado para tal fin. Con respecto a este tema y desde la construcción de secuencias didácticas flexibles (Giglio, 2013), se posibilita reconocer y estimular la actividad creativa del alumno que parte en muchas oportunidades de la búsqueda ante la reconstrucción del error (aplicadas a secuencias de música en el nivel inicial). Este aporte es relevante, ya que

posibilita desarrollar todas las acciones musicales de manera flexible (como posibilidades de producción, percepción, ejecución, creación) sobre los diversos contenidos enseñados y su grado correspondiente de complejidad en el Nivel Inicial.

Se desataca aquí, la importancia de los factores influyentes en la actitud del docente que ya Csikszentmihalyi señaló como centrales: “fijarse en el estudiante, creer en sus capacidades y prestarle atención” (1998, p. 205); esto permitirá fomentar el interés y la curiosidad (característica innata de los niños de la educación inicial) potenciada desde la construcción a partir de sus errores y favoreciendo los aprendizajes posteriores.

Se postula entonces la práctica docente como un “andamio flexible y creativo” que pueda superar las equivocaciones aparentes de los alumnos de manera que no cristalicen la dificultad o paralicen el proceso de aprendizaje musical individual, más bien que se conviertan en un puente habilitante que potencie las correcciones positivas dentro del trabajo grupal. De esta manera se genera un vínculo intra e interpersonal valorando el propio contexto colaborativo de la actividad social-musical (entre compañeros y con el docente).

En referencia a la confrontación de ideas o producciones en la clase mediante ejecuciones o mini-recitales que luego son recuperados para reflexionar en torno a los errores (en nuestro estudio desde las grabaciones, filmaciones o diálogos que sirven para mejorar y corregir aspectos futuros de las producciones), citamos a Perret-Clermont quien expresa al respecto “parecería que esta situación pedagógica desarrollada diera a los alumnos un ‘marco’ para las colaboraciones y las producciones musicales, y un ‘contenido’ de diálogos con su docente: un ‘marco del marco’” (2001; en Giglio, 2013, p. 252). Adaptada a la educación inicial estas producciones permiten visibilizar y tomar progresiva conciencia acerca de los conocimientos construidos y compartidos que pueden mejorarse, transformarse y hasta modificarse si presentan errores o confusiones.

Por otro lado y como lo sostiene Litwin (2008), no solamente es necesario detectar los errores sino “indagar en la naturaleza de las dificultades o los aciertos en el acto del conocimiento” (p. 170). Es así que se observó en el presente estudio, como en algunos casos el docente no solamente corregía o señalaba las equivocaciones en producciones vocales / corporales e instrumentales, sino que disponían de una serie de preguntas

que dirigía a los alumnos para colaborar en la solución posible o nuevas vías de acción que dieran cauce a producciones reelaboradas.

Jerome Bruner reflexiona acerca de las Escuelas Infantiles (de tres a seis años) de Reggio Emilia (Italia) luego de su visita en el año 1996⁴⁸, y expresa:

“Nosotros creemos tenemos confianza, en la interacción humana, y en la pedagogía (que, después de todo, es una extensión de esa interacción) para ayudar a los demás a descubrir lo que significan sus experiencias en sus mentes y en sus corazones. Después, podemos discutir sobre estos significados, pero lo que no podemos hacer es, simplemente abandonarlos porque nos parezcan equivocados, infantiles o algo así. Incluso, cuando se desea enriquecer o cambiar la forma de hacer de los demás, se debe partir del entendimiento y el respeto de sus sentimientos, pensamientos e imaginación” (1996; 2001, p. 75).

En síntesis: el reconocimiento, la detección y trabajo en torno al error posibilita el diseño de nuevas acciones, estrategias y propuestas de enseñanza (respetuosas, tolerantes y pensadas) para enriquecer y mejorar los procesos cognitivos de los alumnos. Y al referirnos a enriquecer las experiencias musicales, nos remitimos a mejorarlas desde su punto de partida y paulatinamente darle nuevos significados mediados por el acercamiento a “la obra musical” y la comprensión del lenguaje sonoro.

4.4.3 Importancia de LA INDAGACIÓN como estrategia favorable para la educación en creatividad.

Vashti pensó por un momento “Bueno, quizá no sepa dibujar pero sí se escribir mi nombre. A la semana siguiente, cuando Vashti entró en la clase de arte, se llevó una sorpresa al ver lo que colgaba por encima de la mesa de su profesora. (Reynolds, 2003, p. 10) .

(¿Qué caminos posibilitaría y habilitaría su maestro? ¿Podría estar allí su punto?

¿Sería esta pregunta una nueva posibilidad de acción?

En cursiva final nuestra transposición).

⁴⁸ En dicho escrito que titula “Una ayuda respetuosa” (dentro de los Cuadernos de Pedagogía Nº 307, 2001) el autor reflexiona acerca de los procedimientos de la pedagogía instaurada en dicha institución desde los procedimientos elaborados en función de las posibilidades humanas de cada niño.

En muchas ocasiones no se puede anticipar cuál será la respuesta del “otro” (en la mayoría de las veces), pero se permite por parte del docente, la orientación y el acompañamiento de las respuestas y acciones del alumno en ese camino a transitar. De esta manera, los modos de sostener ese transcurrir en la educación pueden ser diversos y hasta variados desde cada campo disciplinar. Si la intención es potenciar el desarrollo creativo de los alumnos desde su propia realidad social, cultural y personal; aquellas estrategias deben ser amplias y flexibles a fin de atender diversidad de construcciones de sentido. Entre ellas, consideramos la indagación como herramienta habilitante de ese proceso (en nuestro caso de enseñanza musical).

Clifford Madsen (1997) concibe en la enseñanza estrategias de los docentes que se estudian desde: las explicaciones y directivas claras; las ejemplificaciones; el uso de analogías verbales y metáforas; y la formulación de preguntas, con posibilidades de respuesta reales o creativas.

Se habilita también un camino particular desde la indagación que se describe desde su aplicación a la acción de la educación musical (formal) creativa, y que sigue el modelo de Rodhes 1963 (Persona, Proceso, Presión del entono – sujeto, y Producto) sumándose la “Presión – Facilitadora” (Giglio, 2000). En dicho modelo y estimando el lugar de la acción docente como facilitador (el que indaga, cuestiona, pregunta, pone en duda) se favorece un proceso educativo “que no busca cambiar los comportamientos, sino paciente guía hacia clarificar las ideas y sentimientos facilitando el proceso de simbolización” (Rogers 1976 en Giglio, 2000).

Los aportes desde el campo de la Psicología Socio – Cultural son valiosos a la hora de reconocer la importancia de la indagación como estrategia viable y posible de enseñanza creativa. Vigotsky (1934) expresó que la experiencia inter-mental da forma al desarrollo intra-mental, y este proceso está mediado por artefactos producidos culturalmente (entre los artefactos se incluye a las preguntas como orientadoras, como guías, y como sostén de nuevos conocimientos). En coincidencia Bruner (1985) concibe a la educación como una intersección entre la naturaleza de la mente y la naturaleza de la cultura, desde donde se interrelacionan con los artefactos de la cultura para formular las teorías que le dan sustento.

Por lo enunciado en el párrafo anterior, la didáctica que se fundamenta en dicha pedagogía socio – cultural incluye la noción de “situación de desarrollo en la que se

produce la interacción que forma la mente” (Camilloni, 2012, p. 22). En este análisis, se reconoce su aporte desde la indagación como estrategia didáctica de enseñanza musical que articula cada docente (consistente no sólo en preguntas verbales, sino en “diálogos” y respuestas musicales que promueven nuevas producciones de sentido). Es así que consideradas en la Educación Musical y dentro de la producción en grupo, se incluyen indagaciones en función de respuestas con instrumentos, con voces, con expresiones sonoras, con imitaciones en forma de eco, etc.

La base cultural del docente como indagador⁴⁹ se considera como determinante, ya que incluyendo el despliegue disciplinar de su propio campo de acción (haciendo música en nuestra investigación), influirá en el modo de percibir las problemáticas que conducen a la búsqueda de información, y a la formulación de nuevas preguntas que generen inquietudes.

Otro aporte que se reconoce en torno a la indagación, es el acercamiento al pensamiento crítico basado en diversos criterios que son sometidos a revisión permanente; y que se proponen abordarlos desde un marco de tolerancia, de comprensión, y de creatividad para aunar posiciones disímiles. Así se observa cómo se favorece el diálogo, los cuestionamientos y auto-cuestionamientos, constituyendo motores que conducen al pensamiento pedagógico reflexivo.

Las estrategias de enseñanza basadas en indagaciones y aprendizajes basados en cuestionamientos o temas-problemas como indagación, comienzan por una pregunta con respuestas indefinidas o controvertidas; exigiendo a los alumnos que auto-orienten su aprendizaje (compartiendo supuestos de aprendizaje activo, constructivo y real).

Estas formas de pensamiento beneficiadas desde indagaciones (imitando sonidos o cantos, variando las respuestas sonoras, explorando nuevas posibilidades desde una misma consigna o inquietud, respondiendo con sonidos según se solicite, cambiando producciones de acuerdo a lo requerido, etc.) estimularán diversas maneras de pensar.

⁴⁹ Quien construye e indaga también acerca de sus prácticas desde los aportes de la didáctica como disciplina, se posiciona ante los problemas esenciales de la educación e intenta resolverlos mediante el diseño y evaluación de proyectos de enseñanza; realizado en diversos niveles, implementaciones, currículum, estrategias, ambientes, contextos, situaciones, materiales, medios y recursos (Camilloni, 2007).

A partir de la búsqueda, selección y práctica de propuestas innovadoras en el campo musical, se obtendrán diversas respuestas que posibilitarán encauzar las problemáticas iniciales. Se generan así nuevos interrogantes que aumentan las conexiones creativas efectuadas para resolver inquietudes.

Los planteos de Martinello y Cook (2000) consideran a “la indagación como fuente de todo conocimiento nuevo” (p. 23). Desde su posicionamiento es necesario entonces, superar la división o fragmentación teórica de cada disciplina integrando los aportes de diferentes campos e investigaciones específicas de la enseñanza (observado en la medida que se articulan proyectos inter-áreas o institucionales) centradas en la acción desde la diversidad de respuestas. Desde allí se sostiene que “las didácticas necesitan apoyarse con más decisión y rigor conceptual en las teorías de la experiencia, de la acción y de la actividad para poder entablar diálogos fructíferos entre ellas y entre la teoría y la práctica” (Camilloni, 2012, p.30).

La indagación como estrategia de la enseñanza creativa ofrece estímulos para “ir más allá de lo obvio, introducir problemas que posean varias soluciones posibles y aceptables, buscando soluciones alternativas” (Levinas, 1998); proponiendo que el individuo posea plena conciencia de sus capacidades para poder ejercerlas con libertad y generar a partir de ellas nuevas hipótesis.

Los estudiantes podrán así enfrentar riesgos y asumir responsabilidades, y desde esta mirada las acciones posibilitarán en el campo de la Educación Artística el desarrollo de la expresión creativa que se estimula desde la curiosidad por experimentar nuevos y diversos modos de expresarse.

El diseño de actividades que permitan las improvisaciones o invenciones sonoras del alumno, posibilitan externalizar materiales auditivos conocidos, adecuándolos a diversos símbolos sonoros, e implementando cierta habilidad para construir una creación por sí mismo. La exploración inicial y el sentido intuitivo de la forma y ejecuciones sobre el esquema de una obra musical, constituyen entonces vivencias valiosas que no deben ser anuladas si se busca que el talento musical se desarrolle plenamente en algún momento posterior de la vida.

Ya que la indagación estimula la curiosidad con la finalidad de experimentar diversos modos de expresar lo percibido, y por otro lado la pasión por explorar y comprender

es el motor que vehiculiza la adquisición de *hábitos mentales*⁵⁰; es fundamental la presentación a los alumnos de diferentes modos y procesos de pensamiento que potencien variedad de descubrimientos. En los aportes de Martinello y Cook (2000, p. 29) se enuncian estas modalidades de pensamiento descritas como inteligencias en (Gardner, 1983), vehículos (en McKim, 1980) y modos de conocer (Jhon – Steinner, 1985). Y se identifican con los modos de pensamiento existentes:

- a) simbólicos (sistema de símbolos asociado a los lenguajes de palabras) esto incluye en el arte el uso del gesto de las manos, o movimientos de todo el cuerpo, dibujos, combinación de sonidos, ritmos, atributos del sonido, etc.
- b) basado en imágenes (conocimientos sonoros, visuales, sensorio-motrices) este modo se entiende desde comprender como el alumno debe “aprender a leer las diversas representaciones contenidas en las obras artísticas” (Gardner, 1997, p. 235).
- c) afectivo (emociones y sentimientos que desarrollan el sentido intuitivo y guían la exploración inicial, incluyendo la comunicación intra e interpersonales).

Si bien los hábitos mentales a los que nos referimos anteriormente (como delimitar el objeto de estudio, formular preguntas adecuadas, simplificar preguntas y problemas, estar atento, advertir anomalías, pensar con fluidez y flexibilidad, propiciar conjeturas, buscar pautas, correr riegos, cooperar y colaborar, perseverar y tener auto-disciplina) son modalidades deseables en los docentes y compartidas por diferentes campos disciplinares; desde la Educación Musical destacamos el compromiso con los aspectos emocionales que se disparan en la indagación musical, ya que involucra desde la experiencia estética el compromiso con situaciones cotidianas y vivenciales cercanas al entorno sonoro de cada ser humano.

Ya que uno de los propósitos en la Educación Artística es “intuir los significados a partir de todos los elementos de sus experiencias vitales” (Rush en Martinello y Cook, 2000, p.35) en busca de nuevos descubrimientos que conducen y estimulan la creatividad artística, se aumentan las posibilidades de nuevas conexiones dentro del arte y nuevos

⁵⁰ Denominación de Rutherford y Ahlgren (1990, en Martinello y Cook, 2000, p. 30) cuando asignan a los procesos de pensamiento nuevas forma de expresarlo y comunicarlo en diferentes disciplinas: artes, ciencia, matemática, humanidades, etc. (refiriéndose a los modos como se percibe la información y luego se trabaja u opera con ella).

conocimientos musicales desde nuestro estudio, relacionando lo afectivo como constitutivo de la experiencia musical.

Según Gardner, no solamente es necesario enseñar a indagar con ejercitaciones sistemáticas, sino que sugiere implementar acciones que suministren al alumno las herramientas requeridas para lograr los actos de búsqueda, de creación y sus formas de uso; permitiéndole así nuevas posibilidades o nuevas respuestas a problemáticas. Compartimos con Brown, Collins y Digid (1989) la afirmación que expresa: “al igual que el conocimiento, las herramientas solo se pueden entender por el uso de ellas”. Si solamente les enseñáramos a recitar o a transcribir de memoria poesías, relatos, obras literarias, no podría desarrollarse y ni siquiera entender el significado de lo que está diciendo.

“Si solamente preparáramos técnicamente a los alumnos para copiar con fidelidad y cuidado dibujos, pinturas y esculturas famosas desvirtuaríamos el sentido de su infancia y con ello partes esenciales de su vida futura. ¿Por qué olvidar entonces que la música también le pertenece y que con ella puede jugar, decir, enviar “cartas” y mensajes personales?” (Gainza, 1993)

Finalmente, pensar los actos de enseñanza como una entrega desde la indagación posibilita pensar la educación artística con el firme deseo de contagiar, transmitir y movilizar desde el lenguaje musical la invención personal que es producción del otro. Y es oportuno citar aquí a Derrida quien enuncia: “la cuestión de la herencia debe ser la pregunta que se le deja al otro; la respuesta es del otro” (2001a, p. 46). Esas respuestas desde el lenguaje musical habilitan nuevas experimentaciones musicales y que nosotros expresamos: originales creaciones sonoras con la posibilidad de articular elementos propios del lenguaje musical para expresar algo particular de una manera única y sensible, favorecidas desde la práctica creativa docente.

4.4.4 La Planificación. Aportes de la Didáctica General en la construcción de la clase de música, para una práctica docente creativa.

Se llevó una sorpresa al ver lo que colgaba por encima de la mesa de su profesora. Era el punto. ¡Había enmarcado su punto! ¡En un marco dorado! (Reynolds, 2003, p. 12)

La organización, elección y selección de estrategias al momento de planificar inciden notablemente en las posibilidades que cada docente despliega o habilita, en relación y

comunicación con ese “otro” que comparte la situación educativa. Es decir, donde las decisiones desde “cada disciplina, cada campo, cada elección epistemológica provoca un juego de apertura y de clausura, y eso también forma parte de nuestros límites” (Ardoino, 2005, p. 65).

Resnik y Klopfer (1996) expresan en relación a las exigencias actuales que todos los docentes enfrentan entre los tiempos de planificar (que se plantean institucionalmente siguiendo lineamientos ministeriales) y la cobertura del currículum, que la enseñanza de habilidades independientemente de los contenidos no resuelve el problema de la elección de contenidos; más bien, se convierte en una potente herramienta de investigación educativa.

En referencia al estudio de los programas que funcionan como ordenadores institucionales, se posibilita entenderlos ligados al aspecto de la administración pero posible de transformarse en herramienta pedagógica. Así la planificación sometida constantemente a una revisión crítica permite entender didácticamente su adecuación contextualizada y sus posibilidades de acción⁵¹. A modo de programación orientativa se plantea la importancia de la misma, referida a la situación concreta y contextualizada de enseñanza.

Desde la didáctica general y desde nuestro posicionamiento crítico - reflexivo, se nos permite analizar la relación entre los principios teóricos y prácticos que sustentan la planificación como una instancia en constante construcción; “si pensar que las cuestiones curriculares básicas ya han sido resueltas, y que no es imprescindible someter a crítica constante los principios teóricos y prácticos que la sustentan, entonces la didáctica no sería necesaria” (Camilloni, 2007, p. 20).

⁵¹ “Zabalza utiliza el término «programa» para atender a la dimensión institucional cuya obligación es presentar un prospecto de trabajo, y por otro el término “programación”. Ambos testimonian la responsabilidad del docente en la elaboración de una propuesta de trabajo que articule la perspectiva institucional con las condiciones y dinámicas particulares observadas en el grupo de estudiantes (con los que va a realizar la tarea educativa). Así, el autor expresa: ‘Por programa, podemos entender el documento oficial de carácter nacional en el que se indican el conjunto de contenidos a desarrollar en determinado nivel, mientras que hablamos de programación para referirnos al apoyo educativo-didáctico específico desarrollado por los profesores para un grupo de alumnos concreto. Programa y programación son planteamientos no excluyentes. Esta definición permite la apertura y el reconocimiento de otras formas de entender la tarea docente en la perspectiva institucional” (En Díaz Barriga, 2005, p . 46)

Repensar la planificación como actividad reflexiva se convierte en dimensión articuladora de la práctica docente creativa. Y si entendemos a la planificación como herramienta para esa práctica del docente, en ella se debieran incluir estrategias puntuales que posibiliten potenciar los logros educativos. Ya Welch (1998, p. 10) en su ponencia de la II Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical, exponía la necesidad de incluir en el diseño de los programas escolares de educación musical los modos fundamentales en que las personas otorgan sentido a la música (modo en que los sonidos se internalizan, se reconocen los elementos, y se aprecia la música en sus diferentes formas); incluyendo la percepción de: rasgos psico-acústicos (altura/intensidad/timbre/duración), de estructuras (construcción de patrones, regularidades), y de la sintaxis y los elementos comunicativos de la música (función gramatical dentro del contexto musical, asociaciones emocionales, y construcciones socio – culturales). Por lo tanto es posible de incluir dentro de las planificaciones el paradigma desde el cual se entiende el desarrollo musical, el aprendizaje y las estrategias que posibilitan su comprensión.

En la reflexividad crítica que planteamos desde la planificación docente, es necesario incluir el marco o propósito desde el cual se conciben las actividades, pero también poder aplicarlo, hacerlo efectivo y concreto por medio de las estrategias empleadas para tal fin; concienciando de esta manera las acciones que se pueden emprender dentro del diseño curricular. Entre ellas, están incluidas aquellas propuestas que pueden preverse pero que no sabemos si se concretarán en la práctica áulica; es decir, anticipando la posibilidad de realizar aquellos cambios necesarios, a fin de adecuar las secuencias didácticas de manera flexible.

La planificación constituirá el soporte de las actividades, propuestas de recursos o caminos de acción y/o creaciones musicales originales del docente; y presentada como modelo creativo inspirador, permitirá la producción y actividad imaginativa con conciencia crítica por parte del alumno.

De este modo, se considera al docente como el autor, creador, y diseñador de sus programaciones, que incluye dentro de sus clases las estrategias creativas que puede concretar en la práctica áulica (a modo de enunciaciones posibles), ya que pueden pensarse, y sugerirse de acuerdo a los emergentes particulares de cada clase y cada grupo.

Dichas prácticas, demostrarán que ante procedimientos de creatividad desde las acciones docentes, el placer por la música es doble: del maestro al observar el resultado de sus creaciones y comprometerse afectivamente / lúdicamente; y de los alumnos por arreglar, probar, decidir y producir tanto música como juegos dramáticos y de ejecución creativa musical. Es el docente quien debe considerarlas y planificarlas, determinando así “un entramado particular que conlleva consideraciones epistemológicas e interpretaciones socio-históricas, resultado de la identificación ideológica de los docentes que estructuran el campo de manera particular” (Litwin, 1997, p. 94).

Se ajustan en estos re – diseños (con respecto a las experiencias pedagógicas de años anteriores) aquellas dificultades ante las cuales se limitaron las oportunidades de acceso al aprendizaje de la disciplina particular (como obstáculos que se han detectado y que necesitan mejorarse, modificarse y hasta cambiarse desde las prácticas de enseñanza).

En la construcción de la planificación, también entendida como despliegue de acciones lúdicas, sería deseable generar un espacio para explorar o ejercitar posibilidades creativas de los alumnos, no sólo requiriendo conceptualizaciones (que en nivel de niños del estudio presente, necesitan readecuarse a diversos lenguajes visuales, corporales, etc.), sino incluyendo diferentes opciones de selección de materiales y elementos, introduciendo instancias y momentos de verbalización y explicación de lo realizado. Posibilitando reformular los logros para nuevas propuestas creativas de estimulación musical a implementar.

“Promover la construcción original de productos artísticos y estéticos es conceder un plus-valor a la creatividad como expansión de la mente, como trascendencia de las potencialidades individuales y como elemento vivificante de la experiencia laboral. La labor creativa en el aula ilumina las prácticas curriculares del maestro y de los/as alumnos/as, al poner en juego las propias valencias, y potenciar, ensalzar, enfatizar la autoconfianza, el desafío a ir más allá de las propuestas habituales y el “permiso” para probar nuevas vías de expresión. En la experiencia didáctico-musical, proceder creativamente acorta la brecha entre tradición e innovación” (Malbrán, 2009, p. 103).

4.4.5 La Evaluación como instancia de enseñanza creativa. El SCAMPER como valiosa herramienta para evaluar la actividad creativa en las prácticas docentes.

Unas semanas después, en la exposición de la Escuela de Arte, los puntos de Vashti causaron sensación. A Vashti se le acercó un niño pequeño que le dijo con admiración: “Eres un gran artista. Cómo me gustaría pintar como tú”. “Seguro que sabes”, le contestó Vashti. “¿yo? No, yo no. No sé trazar ni una línea recta con una regla”. Vashti sonrió. Le acercó al niño una hoja de papel en blanco “A ver...”, le dijo. El lápiz del niño temblaba mientras trazaba su línea. Vashti miró atentamente el garabato del niño. Luego dijo: “Y ahora.... fírmalo, por favor” (Reynolds, 2003, p. 21).

En el análisis minucioso de los documentos curriculares, de las fichas de seguimiento y de los documentos en relación a la evaluación educativa (cap 3. 1. 1); consideramos central el estudio acerca de la perspectiva de evaluación desde la cual se valora y estima el aprendizaje del alumno, y que supone un análisis paralelo de las prácticas de enseñanza permitiendo volver sobre ellas para repensarlas. Evaluando así las consecuencias de sus acciones (prácticas docentes) se habilita un modo particular de intervención en el que cada docente consciente de los efectos que produce en el “otro”⁵², genera alternativas que posibilitan rescatar su faceta intelectual y que le permite reconstruir críticamente la experiencia individual y colectiva (conciencia reflexiva y cooperativa que Elliot (1990) señala como contraste intersubjetivo y plural). La evaluación entonces se configura como en un elemento facilitador para el docente que habilita nuevos cambios, interpretación de errores, enfoques de intervención educativa y de revisiones sobre la misma cotidianeidad en la cual se despliega.

De esta manera, estudiamos como la evaluación del docente está involucrada fundamental y directamente con sus decisiones; ya que bajo su criterio están las variedades de selección de actividades, de contenidos, de revisión de manera crítica, de búsqueda de recursos y materiales, y de presentación de problemáticas e intereses

⁵² Aceptando como lo expresa Merieu que “la persona del otro no se reduce a lo que el docente ha podido programar” (2001, p. 99).

para ser evaluados. Estos criterios reconocidos y seleccionados permiten adecuar los temas según capacidades e inquietudes situadas, y no sólo personales, sino grupales-culturales favoreciendo la adopción de estrategias activas de evaluación mediadas con la acción de indagar. **Por ello, se torna fundamental sistematizar estas prácticas evaluativas a fin de poderlas visibilizar y concretarlas regularmente.**

Es decir, todas las estrategias docentes deben ser diseñadas y evaluadas a fin de relevar y poner bajo la lupa como han desarrollado los alumnos el acto de aprendizaje musical y desde qué enfoques se han realizado. En relación a la necesidad del docente de aprender a evaluar y a comunicar aquella estimación que se realiza sobre los procesos particulares de cada alumno (y desde nuestro estudios de aquellas prácticas de estimulación sistemática de la creatividad), planteamos la necesidad de un enfoque amplio que posibilite entender que significa en su propio proceso de enseñanza el reconocer, describir, incluir y relevar la ampliación o no de sus posibilidades pedagógicas de acción.

Desde los aportes de la Educación Experiencial, se plantea la posibilidad de ofrecer a través de un diseño cuidadoso de actividades de enseñanza y propuestas de evaluación, una conexión concreta con la realidad en la cual la experiencia musical enriquece los conocimientos y las habilidades, re-significando la situación auténtica, identificando nuevos planteos problemáticos, y potenciando formas posibles y creativas de resolución.

Estas respuestas esperadas de la evaluación no son únicas, ni prefijadas, ni unidireccionales. Entonces podemos decir, que educamos por medio de experiencias que estimulen la creatividad del alumno y que potenciadas desde la evaluación permiten nuevas experiencias musicales.

Retomando la pregunta de Camilloni (2013, p. 15): ¿cómo se logra construir el significado desde una experiencia?, podemos argumentar desde la enseñanza en música que trata de desarrollar, acompañar, estimular, potenciar y evaluar habilidades de reflexión de manera intencional (ya que este proceso sólo es realizado por el propio sujeto). Es en la instancia y proceso de evaluación donde se habilita el tiempo y espacio destinados a tal fin. Allí se permiten verbalizar acciones o procedimientos de lo realizado a modo de recapitulación; derivar y desprender aquellos pasos o secuencia de actividades que resultaron de la producción individual o grupal; y

consiguientemente es importante el refuerzo de dicha evaluación implementando el uso de tarjetas o gráficos sencillos que habiliten nuevas maneras o formas comprensivas de la ejecución sonora, de la creación grupal/individual, y de la práctica musical.

Por lo argumentado anteriormente, podemos postular la importancia de brindar “andamios creativos y flexibles del docente” (Giglio, 2013, p. 254) que posibilitan sostener a los alumnos en la resolución de problemas, de manera que se potencien y enriquezcan desde las experiencias de reflexión-evaluación sobre los diversos modos de conocimiento musical que el alumno va desplegando. Entendiendo que la reflexión en la edad de los niños (de 5 años, tomados como muestra en el presente estudio) no se limita únicamente a la verbalización con frases estructuradas como en edades posteriores o en los adultos; se habilita desde la evaluación un espacio para la reflexión desde la experiencia concreta que supone miradas, gestos faciales, aprobación o duda expresada con pequeños vocablos acompañados. Entre ellos se destacan los gestos acompañados de vocablos: ¡Si!!!! (aprobación)”, ¡Nooooo! (negación)“no sé” (duda), “bien (conformidad)”; y hasta expresiones vocales como “Ufaaa! (enojo)”, “¡upiiii! (alegría)”, “Ohhh (sorpresa)” “Brrr(disconformidad)”. Dichas expresiones remiten a las aprobaciones, a desacuerdos, a la necesidad de cambio, a la búsqueda ante los desafíos presentados y ante las cuáles el docente debe estar atento y observante para entender sus apreciaciones.

Eisner establece como premisa la consideración de que el saber se hace, no simplemente se descubre, y por ello “el saber humano es una forma construida por la experiencia y en consecuencia, un reflejo tanto de la mente como de la naturaleza” (1998, p. 22). El hecho de repensar y analizar lo realizado (a modo de revisión, estableciendo asociaciones con las vivencias-experiencias previas, y sabiendo que existen múltiples maneras de conocer el mundo) permite “conversar con los niños” e intercambiar aspectos percibidos acerca de aquello que a la vez, se está comprendiendo y evaluando. Para el niño estas formas de reflexión (auto-evaluación) posibilitan el juicio crítico sobre la comprensión de los fenómenos musicales, y permite el desarrollo de competencias aplicables posteriormente a cualquier campo disciplinar; así mismo, se potencia el desarrollo de la inteligencia ya que el uso efectivo de cualquier forma de conocer y representar el mundo requiere el uso de la misma. Al

decir de Litwin “la crítica al contribuir al proceso de comprensión de los fenómenos, hechos o acciones, contribuye a la mejora general del proceso educativo” (2008, p. 196).

La utilización y validez del SCAMPER en la evaluación del proceso de enseñanza creativa, y como herramienta orientadora, permitió reconocer descriptores objetivos (en cursiva cada uno de los indicadores) en la enseñanza musical, como ser:

- propuesta de *combinación* de efectos e ideas (y hasta de enfoques cuando se habilita un espacio y tiempo adecuado para la exploración tímbrica), sobre ejecución vocal de canciones con posterior *modificación* de este proceso sobre la grabación y hasta su cambio después de el visionado de la filmación.
- Sugerencia de *sustituir* instrumentos sobre el relato de un texto, o letra de una canción, también de sustituir voces o fonemas (hasta *aumentando o agregando algo* como exageraciones, susurros, juegos vocales); posibilitando *combinar* diversos efectos vocales y/o instrumentales hasta traducidos desde el trabajo corporal.
- Posibilidad de *adaptar* algún sonido a la instrumentación, utilizando algo parecido para imitar o sustituir fragmentos del texto o secciones instrumentales.
- actividades que involucraron desde el análisis de la estructura formal, la *adaptación* de ideas con diversos modos de acción, con variedad de uso de los atributos sonoros (cambio *poniendo en otros usos*, con variación de intensidad y fluctuaciones con gestos de brazos e instrumentos; alternancia y *modificación* de duraciones dentro de una misma ejecución; eliminación de fragmentos para luego *sustituir* por otros timbres; *modificando* el movimiento con alturas y luego su interpretación vocal y/o instrumental; *sustituyendo* otra emisión vocal, entre otros).
- propuestas que involucran el juego con ritmo verbal *poniendo en otro orden nuevas maneras de uso*.
- Acciones *Sustituyendo* y transformando el proceso de percepción con formas diversas de ejecución vocal / corporal / instrumental.

Algunos de los descriptores antes mencionados que se infirieron del SCAMPER desde la observación en los tres docentes tomados como muestra, permiten abordar el

concepto de creatividad entendida como “autorrealización” que debe ser respetada, estimulada, animada, motivada y evaluada; y también justificar la afirmación que expresa: “no se trata de enseñar sino de fomentar la creatividad” (Sarget Ros, 2003).

En esta instancia educativa la relación intersubjetiva (no vacías o neutras interacciones, sino implicaciones que permiten relaciones con los alumnos, entre ellos, con los otros docentes) posibilita acceder al reconocimiento con el “otro” desde un plural entendido como heterogéneo, y donde el “otro” recorre de su propio camino⁵³. Frega expresa al respecto: “si los docentes entre las transversalidades con las que trabajan se dan cuenta de que están trabajando en función de la persona y su integración al conjunto al grupo, a los demás, el yo con el tú, entonces nosotros...” (2016, p. 430).

Posibilitar la construcción creativa del aprendizaje desde la construcción creativa en las prácticas evaluativas de los docentes, se torna una tarea primordial. Evaluar e indagar estas prácticas creativas de los docentes desde la cotidianeidad (entendida como acto de conocimiento inherente a la profesión para mejorarlas), permite el diseño de descriptores enunciados dentro de la planificación como aspectos del docente que deben estimarse y que conduce al desarrollo de su dimensión creativa.

Esta información relevada acerca del alcance de las acciones evaluativas permiten su despliegue, y compartidas en la realidad institucional posibilitan conocer y disponer de la variedad de “maneras mediante las que describimos, interpretamos y evaluamos el mundo educativo” (Eisner, 1998, p. 22), para seleccionar aquellas que mejor se adaptan contextualmente a cada realidad particular.

En términos Derrideanos atender la mejora de la práctica educativa de “fidelidad infiel” siendo conscientes que la evaluación habilita diferentes miradas y enfoques tanto por parte del alumno como del docente, permitiendo en ella la particularidad de cada ser humano; y que:

“quienes reproducen escolarmente modelos no son verdaderos herederos” (...) “los herederos auténticos, los que podemos desear, son herederos que han roto lo suficiente

⁵³ Destacando la comparación que establece Ardoino (2005, p.32) entre trayectoria y camino, postulando la primera como una noción modelizada por un contexto exterior, que es el sistema social (economía, sistema administrativo, etc.); y para el segundo concepto, un acompañamiento en términos de camino – caminante, que requiere pensar en un sujeto acompañado a modo de “partenaire” refiriéndonos a personas que están con el otro.

con el origen, el padre, el testador, el escritor o el filósofo como para ir, por su propio movimiento, a firmar o refrendar su herencia. Refrendar es firmar otra cosa, la misma cosa y otra cosa para hacer que advenga otra cosa” (Derridá, 2001a, p. 47).

Es por ello que se necesita ante cada situación particular avanzar, retroceder y moverse con libertad, flexibilidad y fluidez dentro de las propuestas creativas que se exponen y se plantean en la siguiente **Propuesta de secuencia cíclica de prácticas creativas en educadores musicales** (explicitado en 4.5).

4.5 Propuesta de secuencia cíclica de prácticas creativas en educadores musicales.

Dedicado al señor Matson, mi profesor de Matemática de séptimo grado,
que me animó a “poner mi marca” (Reynolds, 2003, p. 30).

Se habilita desde la presente propuesta, un camino posible de recorrer en el que el docente puede permitir a los alumnos transitar diversas **experiencias** desde el diseño de actividades centradas en las experiencias musicales atendiendo no sólo la adquisición del conocimiento disciplinar, sino utilizando la **planificación** y la **evaluación** como instancias y herramientas que permiten estimar los aprendizajes; y desde allí posibilitan reconfigurar las estrategias para transformar, modificar y desarrollar nuevos conocimientos. En este proceso, la revisión y **reflexión** en interacción constante con la **acción** sobre los diversos modos de conocimiento musical que están en juego (tanto por parte del docente como del alumno) permiten convertirlos en valiosas formas para desempeñarse frente a diversas situaciones de enseñanza y contextos.

Dentro de esas situaciones y prácticas situadas, la variedad de actividades y la originalidad de las propuestas desafían los procesos cognitivos favorecidos desde las **experiencias musicales y sensoriales** (en el cuadro no están excluidas de las experiencias musicales, ya que las vivencias en relación al cuerpo y al movimiento, junto a los recursos visuales, las imágenes, etc. constituyen valiosos modos que se despliegan para construir los conceptos desde el empleo de diferentes modalidades perceptuales). Estas experiencias constituyen estímulos para que cada niño de la educación Inicial se apropie de elementos musicales. La experiencia sensorial cuando

proviene de estímulos musicales son importantes de analizarse, estudiarse y desarrollarse, ya que “enriquecen la vida del niño y otorgan equilibrio emocional, psico-fisiológico, y social” (Sarget Ros 2003, p. 197).

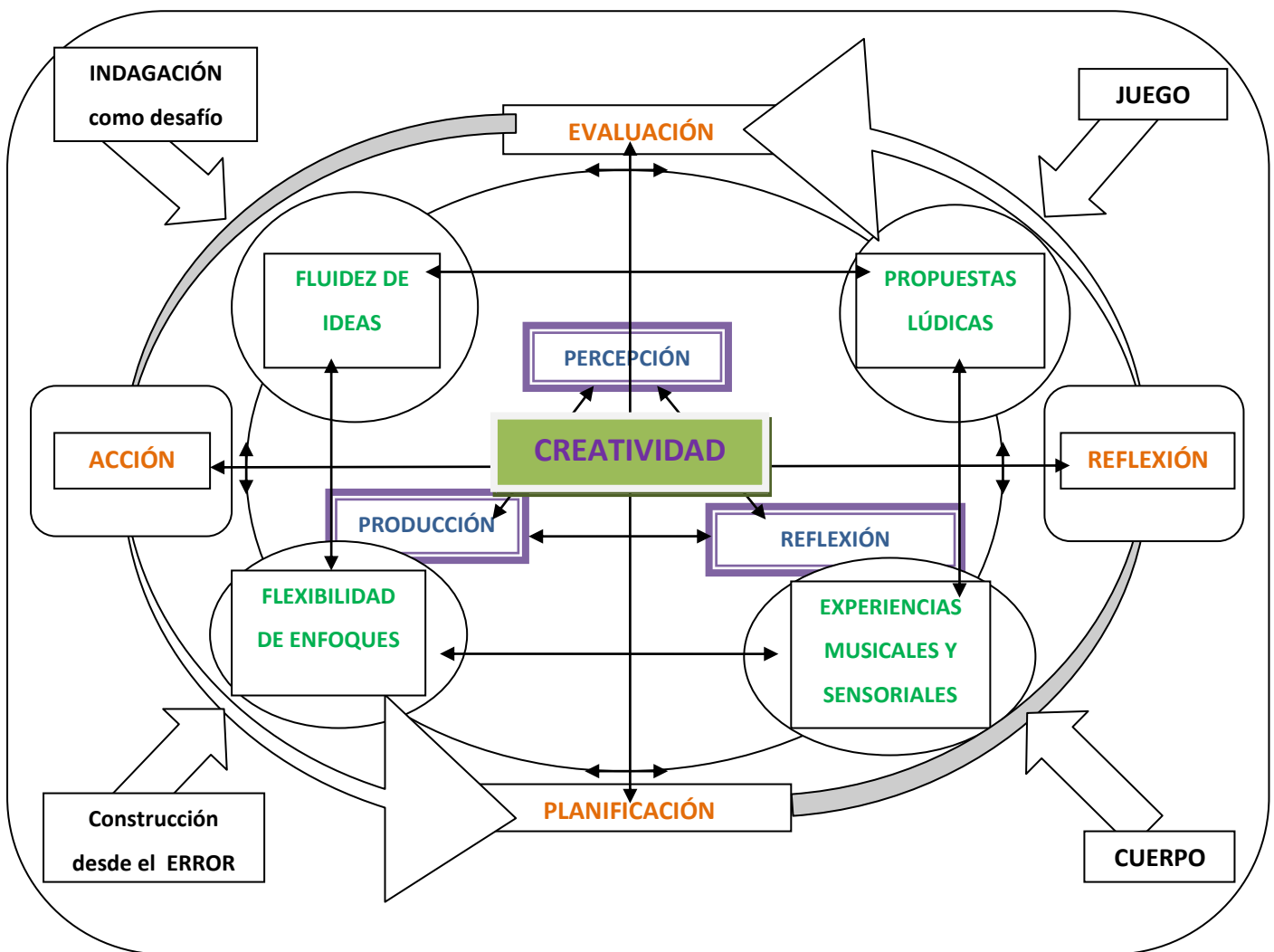
Por otro lado y en directa relación a estas experiencias (adecuadas a la edad de los alumnos del presente estudio), la generación de propuestas **lúdicas** permiten un acercamiento particular desde una modalidad cercana a las formas de aprendizaje que los niños poseen; y dispone al docente de una experiencia gratificante para él, ya que forma parte de la vivencia particular de ambos. Esta motivación intrínseca al juego permite reconocer otra característica del docente creativo.

Desarrollamos entonces la siguiente **Propuesta de secuencia cíclica de prácticas creativas en educadores musicales** que habilita desde la presente investigación caminos posibles a recorrer, a retomar; susceptibles de abordarse desde cualquier aspecto allí mencionado, y que no requiere de un tratamiento sucesivo fijo, ni del recorrido lineal de dicha secuencia. Más bien se presenta como una posibilidad de enseñanza creativa desde la práctica de enseñanza musical en la Educación Inicial (las flechas que se encuentran en cada uno de los extremos indican simbólicamente esas vías de ingreso, posibles de abordar desde cualquier aspecto de la secuencia).

Planteamos la *propuesta* desde el término *secuencia* remitiéndonos a su abordaje desde una “serie de cosas que guardan relación entre sí” (Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial S.L), y que desde la música (posicionados desde la enseñanza) serían posibilidades de acción. Estrategias a desarrollar *cíclicamente* (verificando una “serie de acontecimientos hasta llegar a uno a partir del cual vuelven a producirse” (Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial S.L) que permite volver sobre lo mismo para resignificarlo, modificarlo, cambiarlo y/o transformarlo. Y que se organizan en torno a una *propuesta*: sugerencia como “idea que se propone a otros para que sea puesta en práctica si se considera” (Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial S.L) porque no se expresa como modelo prediseñado a ser abordado como objeto de imitación y como ejemplar perfecto, más bien todo lo contrario: como una proposición que se ofrece a continuar construyendo, debatiendo y reflexionando.

Ayudar a que cada alumno “ponga su marca” requiere de un docente que se anime a “mostrar, compartir y enseñar desde su propia marca”.

Propuesta de secuencia cíclica de prácticas creativas en educadores musicales.



A MODO DE CIERRE...

Se procuró por medio del presente estudio identificar, conocer y describir prácticas de la Educación Musical a fin de reconocer múltiples propuestas y construcciones didácticas, relacionadas con el hacer creativo - musical del docente asegurando que:

“todos los alumnos de todas las edades y modalidades ejerciten la facultad de elegir fundamentada y articuladamente, para escapar de la homogeneización “elementalizadora” y tribal de muchas situaciones en la que viven en el entorno no escolar(...) escuchar, explorar los entornos, cantar, bailar, moverse, interpretar instrumentos y fabricarlos, componer...” (Frega, 2007, p. 31).

Estudiar las prácticas docentes y su particular “construcción didáctica” (Edelstein, 1996)⁵⁴, posibilitó reconocer constructos didácticos que articulados y reconocidos en interacción holística, posibilitaron la identificación de las dimensiones creativas en las prácticas docentes de música del Nivel Inicial.

En cuanto a la transferencia, se considera que a través de esta investigación se dispone de datos válidos y confiables que podrán ser útiles en cuanto a recursos que fundamenten la toma de decisiones, como insumos en las decisiones pedagógicas de política curricular, en aspectos puntuales a reforzar / modificar y/o revisar de la práctica creativa de los docentes de Educación Musical; ya que:

- Se confirma el desarrollo creativo de los docentes como potenciadores del pensamiento creativo en los alumnos. Caracterizado por una permanente reflexión y revisión de las estrategias que permiten volver a las acciones con una mirada crítica y posibilitando el cambio en todos los actores de la escena educativa.

⁵⁴ Desde aquí cada docente deja de ser actor que se mueve en espacios prefigurados, para convertirse en “sujeto, que reconociendo su propio quehacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia” (Remedi, 1985 en Edelstein 1996, p.84)

- Se trabaja desde los cuestionamientos que permiten ir más allá de lo conocido, y que posibilitan el desarrollo pedagógico transformador desde donde se habilitan nuevas formas de enseñanza.
- Atendiendo la creatividad individual del docente se generan lazos activos y afectivos de creatividad colectiva, cuestión que permite analizarla como despliegue de co – construcción del conocimiento junto a otros.
- Permitiendo el diseño flexible de estrategias creativas para la enseñanza musical (que favorecen el desarrollo de todo individuo) se atienden necesidades sociales, culturales, políticas, estéticas, como respuestas a los diversos desafíos del mundo actual.
- Repensando los actos de evaluación como parte constitutiva y necesaria de sistematizarse, se admite la mirada reflexiva puesta sobre la planificación y su desarrollo áulico (realidad compleja en la que la *creatividad* se despliega); y desde allí se permite reconocerla, mejorarla, potenciarla, retroalimentarla y estimularla.

Finalmente desde esta tesis, se entiende como articulador la posibilidad de favorecer la equidad educativa e igualdad de oportunidades; atendiendo en la estructuración de la vida de todos los individuos, la posibilidad de encontrar un lugar en la cultura que le es propia; habilitando a la vez la búsqueda de los estados intencionales que hay detrás de las acciones dando lugar a la expresión musical, la creatividad, y el conocimiento compartido.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Sobre Didáctica General.

- Abuchedid-De Elía (2003). *Las experiencias directas en el Nivel Inicial. 3 a 5 años*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- Amabile, T. (1996). *Componential Theory of Creativity*. Working paper. En *Encyclopedia of Management Theory* (Eric H. Kessler, Ed.), Sage Publications, 2013. Recuperado Julio 2016: <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/12-096.pdf>
- Bourdieu y Passeron (1981). *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- Bruner, J. (1996). Loris Malaguzzi e l’esperienza dei Nidi e delle Scuole dell’Infanzia del Comune di Reggio Emilia. En Bruner, J.: *I processi di conoscenza dei bambini e l’esperienza educativa di Reggio Emilia, Reggio Emilia: Centro Documentazione e Ricerca Educativa*. Traducido por Alfredo Hoyuelos en «Reggio fuera de Reggio». *Cuadernos de Pedagogía* n.º 307, noviembre 2001, pp. 74-85, Recuperado de: www.redsolare.com.uy/pdf/MATERIALES%202.pdf (enero 2017)
- Bruner, J. (1985). II Dos modalidades de pensamiento. En: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa(1988).
- Bruner, J. (1996). 2. Pedagogía Popular 4. Enseñar el presente, el pasado y lo posible 6. Narraciones de la ciencia. En: *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burbules, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Colección: Agenda educativa. Bs. As: Ed. Amorrortu.
- Camilloni y otras (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Camilloni, A. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Camilloni, A. (et.al). (2007). 1. Justificación de la didáctica. En: *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Camilloni, A. (2012). Situaciones, experiencias y tareas de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. En: *Revista de Actualidades Pedagógicas N° 59*. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.
- Camilloni, A. (2013). La inclusión de la educación experiencial en el currículo universitario. En Menéndez y otros, *Integración, docencia y extensión. Otra forma de enseñar y de aprender* (pp. 11-21). Santa Fe: UNL.
- Camilloni, A. (2017). “Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad”. Conferencia 7/04/0127. Paraninfo UNL. Disponible en LITUS EDUCA: <https://www.youtube.com/watch?v=wsOmCulgwCE> (fecha consulta: mayo 2017).
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. 3ª ed. 2ª reimp. Bs. As.: Ed. Aique Grupo Editor (2005).
- Comenio, J. (1633 – 38). *Didáctica Magna*. Mexico: Ed. Porrúa (8va. Edición. 2000)
- De Pedro, X (2006). *Estimulación y evaluación del aprendizaje experiencial – reflexivo del alumnado mediante la formulación explícita del tipo de contribuciones*. Proyecto de Innovación Docente para el Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria (ICE– UB). (Recuperado en [file:///F:/2006 Projecte PEDU GT-AR Xavier de Pedro v1.0.pdf](file:///F:/2006%20Projecte%20PEDU%20GT-AR%20Xavier%20de%20Pedro%20v1.0.pdf), fecha de consulta: julio 2016).
- Derrida, J. (2001). *L’Université sans Condition*. Galilée. Traducción PERETTI y VIDARTE (2002) La universidad sin condición. Madrid, Ed. TROTТА. Recuperado de: <http://www.ses.unam.mx/curso2010/pdf/M3S1-DerridaJacques.pdf> (Fecha de Consulta: 16/12/2013).
- Dewey, J. (1938). *Democracia y educación*. Madrid: Ed. Morata. 1995 (Col. Raíces de la memoria).

- Edelstein, G y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni y otras (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós: Buenos Aires.
- (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar*. En Revista IICE. Año IX, Nº 17. Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Bs. As.: Paidós.
- Eisner, E. (1998) *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. 1° edición. Barcelona, España: Ed. Paidós Ibérica.
- Fenstermacher, G. (1995). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza I. Enfoques teorías y métodos* (pp. 149-179). Buenos Aires: Paidós.
- Gerbaudo, A. (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación teórica y política necesaria. En *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe-Rosario: UNL y Homo Sapiens
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Trad: Alicia Brixio. Bs. As.: Ed. Paidós
- Hook, S. (1995). *John Dewey. Semblanza intelectual*. Bs. As.: Ed. Paidós.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice–Hall.
- Litwin, E. (1995). La investigación en el campo de la didáctica. Cuestiones teóricas y metodológicas. En Shuster, F. y otros (1995) *El oficio de investigador*. Rosario: Homosapiens.
- (1997). *Configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- López Pérez, Ricardo (1999) *Prontuario de la creatividad*. Chile: Universidad Educare, Bravo y Allende.
- Martinello, M. y Cook, G. (2000). *Indagación interdisciplinaria en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: ed. Miño y Dávila.
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. España: Ed. Octaedro.
- Perkins, D. (1992). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- (2009). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Bs. As.: Paidós.
- Remedi, E. y otros (1988). *La identidad de una actividad. Ser maestro*. México: DIE. CIEA.IPN.
- Resnik L. y Klopfer L. (1996). (comps.) Hacia el currículum para desarrollar el pensamiento: conclusiones finales. En *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Ed. Aique.
- Salomón, G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Bs. As.: Ed. Amarrortu.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Ed. Homo Sapiens.
- Torrance, E. P. (1970). *Desarrollo de la creatividad del alumno*. Trad. Rodolfo Schwarz. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creadora*. Madrid, España: Ed. Marova.

Leyes y documentos curriculares

Ley de Educación Nº1420 (1884).

Ley Provincial Nº10.411 (1989) del Nivel Inicial en la Prov. de Sta. Fe - Dec. Nº 4340/90 CFE (1993). Ley Federal de Educación Nº 24.195

CFE (2006). Ley de Educación Nacional Nº 26.206

Consejo Federal de Cultura y Educación y Ministerio de Educación de la Nación (2004) *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) Educación Inicial*. 2ª edición: octubre de 2011. Buenos Aires.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2006 - 2007). N.A.P. Serie Cuadernos para el aula. Vol. I y Vol. II.

Dirección General de Escuelas (2001). El Nivel Inicial en el Sistema Educativo Argentino Provincia de Bs. As

Ministerio de Educación y Justicia de la República Argentina (1989). *Antecedentes Históricos de la Educación Inicial – República Argentina*. Dirección de Planificación Educativa: “De los Planes a la Acción, La Política de Transformación Educativa”. Buenos Aires: M. E. y C.

Ministerio de Educación Santa Fe (1998). *Diseño curricular Provincial*.

Ministerio de Educ. Prov. de Santa Fe (1998). Orientaciones Didácticas del Nivel Inicial.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (1999) *Nivel Inicial- Evaluación y acreditación*.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2004). *Investigación cooperativa: “Evaluando junto a los docentes el impacto de los diseños curriculares jurisdiccionales en las prácticas educativas”* - Programa de Investigación educativa. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (Agosto 2007). *Una política de estado para la educación santafesina*. (documento de consulta) Santa Fe construye su Ley Provincial. (Noviembre 2007) *Síntesis Final - Propuesta de Articulado para el anteproyecto de Ley*: Imprenta Oficial.

Sobre Educación Artística.

Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Aguirre, Jiménez, Pimentel (Coord.) *Educación Artística, cultura y ciudadanía*. España: Fundación Santillana.

Dewey, Jhon (1934). *El Arte como experiencia*. Nueva York, Minton, Balch & Co. Edición en español (1949) México: Fondo de Cultura Económica.

Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En SARLÉ, P.; IVALDI, E.; HERNANDEZ, L. (2014) *Arte, Educación y Primeras Infancias*. España, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Monjas Aguado, Roberto (2009). *Reseña de "El punto" y "Casi" de Peter H. Reynolds* - revista REDALYC (octubre 2009) - Cultura, Ciencia y Deporte VL - 4IS - 12SN - 1696-5043UR—Recuperado en: www.redalyc.com/articulo.oa?id=163013073009ER (consulta de enero de 2017).

Ruiz Gutiérrez, S. (2010). *Práctica educativa y creatividad en educación Infantil*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga. Recuperado (enero 2016): <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/4618>

Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años. Reflexiones y propuestas de enseñanza*. Bs. As: Paidós.

Tonucci, F. (1977). *Por una escuela alternativa*. Barcelona: G.R.E.C.

Vigotsky. L (1930). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Ed. Akal.

Sobre Didáctica de la Educación Musical.

- Akoschky, Y.; Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A. (2008). *La música en la escuela infantil (0-6)*. Barcelona: Ed. Graó.
- Aguilar, Ma. Del Carmen (2008). *El libro del maestro. Didáctica de la Lectoescritura Musical*. Bs. As.: Ed. AW. Aguilar Witis.
- Arostegui Plaza, J (2007). Et. Al. *La creatividad en la clase de música: componer y tocar*. Barcelona, España: Ed. GRAÓ.
- Arostegui Plaza, J (2011). *El desarrollo creativo en Educación Musical: del genio Artístico al trabajo colaborativo*. Revista do Centro de Educação 2012 37(1) p. 31-44, jan./abr. 2012 (Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1171/117123668003/> (fecha de consulta: marzo de 2015)
- Barret, J. (1989). *Habilidades medulares del pensamiento en música*. Boardman, Eunice (ed.) “Dimensions of musical Thinking”. MENC Music Educators National Conference. Reston, Virginia. Traducción: Martínez, I. y Shifres, F.
- Bresley, L. (1996). *Metodología cualitativa: supuestos e implicancias para la investigación en Educación Musical*. Boletín CIEM. Año 3. N° 7 Bs. As.: Collegium Musicum.
- Castro, D. (2009). *Una investigación sobre competencias docentes en educación musical* (Tesis de Maestría en Didáctica de la Música). Universidad CAECE de Buenos Aires. Directora de tesis: Dra. Ana Lucía Frega (Universidad CAECE, Argentina). Defensa de tesis: 20 de noviembre de 2009.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creatividad: Flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Nueva York, Nueva York: HarperCollins
- Davidson, L. y Scripp. L. (1992). Surveying the coordinates of cognitive skills in music. Estudio de las habilidades cognitivas en Música. En Colwell, R. (ed) *Handbook of research on music teaching and learning*. Chapter 25: 392- 413. New York, USA: Shimer Books. Traducido por Carmen Fernández.
- Delalande, F. (2009). *El rol de los dispositivos en una pedagogía de la creación musical*. Instituto Nacional del Audiovisual – Grupo de Investigaciones Musicales. París, Francia Traducción: María Guadalupe Segalerba. Recuperado de: [file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/DELALANDE+\(+el+rol+de+los+dispositivos\).pdf](file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/DELALANDE+(+el+rol+de+los+dispositivos).pdf) (fecha de consulta mayo 2014).
- Díaz Gómez M. y Díaz Riaño, M. E. (2007). (eds.). *Creatividad en Educación Musical*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Dowling, J. (1993). *Conocimiento Procedimental y conocimiento declarativo en educación y cognición Musical*. Traducción: I. Martínez. Bs. As.: Conservatorio Alberto Ginastera.
- Elliott, D. (1997). Música, educación, y valores musicales. En V. H. d. Gainza (ed.), *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Espinosa, S. (2007). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. En *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Comp. Maravilla Díaz y Andrea Giraldez (coords). Barcelona: Ed. GRAO
- Espinosa, S. (2013). La creatividad como camino para la creación musical. Aprender haciendo, hacer jugando, jugar creando. En *Artes integradas y educación, punto de interacción creativa: libro 3*. Bs. As.: Ediciones UNLa – Universidad Nacional de Lanús.

- Ferrero, M. I.; Asprea, M. I.; y Purtic, M. L. (2008). *Vamos a Música. Guía para docentes de Nivel Inicial y de música: descripción de las habilidades que los niños de dos a seis años manifiestan en clases*. Bs. As: Ed. EME.
- Fleitas, M. (2013). *Crianza y Arte. La magia de aprender*. Bs. As: Grijalbo.
- Frega- Cash (1975). *Planeamiento de la educación musical escolar y su evaluación*. Buenos Aires: Ed. DDMCA.
- Frega, A. L. y Vaughan, M. M. (1980). *Creatividad musical: Fundamentos y estrategias para su desarrollo*. Buenos Aires: División Desarrollo Musical Casa América. Libro electrónico. Recuperado de: www.musicaclasicaargentina.com (fecha de consulta setiembre, 2013).
- Frega, A. L. (1997). *Metodología comparada de la educación musical*. Tesis doctoral Universidad Nacional de Rosario. Buenos Aires: Edición Collegium Musicum.
- (1997). *Creatividad e improvisación*. Revista Eufonía Didáctica de la Música N° 8. España: Ed. Graó.
- (2000). La formación artística, una encrucijada pedagógica. En: *Boletín de la Academia Nacional de Educación*, Buenos Aires N° 42: ANE.
- (2004). *Arte, Música, Educación e interdisciplinariedad. Algunos resultados de una investigación en curso*. Recuperado de <http://www.ejournal.unam.mx/cem/vol02-04/cem0404.pdf> (fecha de consulta: Diciembre 2013)
- (2007). *Didáctica de la música: las enseñanzas musicales en perspectiva*. Buenos Aires: Ed. Bonum.
- (2007). *Educación en creatividad*. Bs. As.: Academia Nacional de Educación.
- (2008). *Las enseñanzas musicales y la investigación especializada: un mundo fascinante*. Exposición en Mesa redonda: “Los riesgos de la liviana frivolidad en la alternativa metodológica actual” Primeras jornadas de investigación en educación musical. CEUTA - 1, 2 y 3 de octubre de 1998.
- (2009). *Creatividad y Educación Musical*. N°13. pág 10 a 31. Madrid. Recuperado de: www.creatividadysociedad.net (fecha de consulta febrero 2014).
- (2010). *Evaluar experiencias de creatividad musical en el aula: informe sobre una línea de investigación*. Porto Alegre, Brasil: *Revista da ABEM*, v24, 13-24.
- (2013). *Creatividad en enseñanzas artísticas*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1), pp. 6–8
- (2013). *Final report on creativity as assessed by functional magnetic resonance imaging and SCAMPER tool*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1), pp.68–79.
- (2015). La alfabetización en creatividad. En: Barcia, Ratto (coords.) *Reflexiones sobre la formación docente* - Academia Nacional de Educación. Buenos Aires: Ed. Dunken.
- (2016). *Creatividad desde investigación y experiencia*. Entrevista de García Sempere – Tejada Romero. En REDU Revista de docencia universitaria. Vol. 14(1), enero-junio 2016, 425-434.
- Fuentes, C. (1996). Creatividad y Empoderamiento. En *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo de la UNESCO*. París, Francia: Ed. UNESCO.
- Furnó, S (2004). *Observar objetos... escuchar sonidos... construir conceptos... Una exploración en el campo del sonido musical*. Serie pedagógica, (4 – 5) Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/13172> (fecha de consulta marzo de 2016)

- Gainza, V. (1997). *La transformación de la Educación Musical a las puertas del siglo XXI*. Bs. As.: Edit. Guadalupe.
- (2002). *Pedagogía Musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. Bs.As.: Ed. Lumen.
- (2002). *Música: amor y conflicto. Diez estudios de psicopedagogía musical*. Bs. As.: Ed. Lumen
- (2003). *La educación Musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Conferencia pronunciada el 23 de Agosto de 2003 en el Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación. Bs. As. Serie “Documento de trabajo N° 10”: Universidad de San Andrés.
- Giglio, M. (1999). Modelo de las 5P para la acción e investigación sobre creatividad en Música. IIIª Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Mar del Plata: Ed. Malbrán – Shifres.
- (2010). *Colaboración creativa y musical entre alumnos y acciones de sus docentes en contexto escolar: síntesis de una investigación*. Tese (Doutorado em Educação). Universidad de Neuchâtel, Suiza. (Recuperado de: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/14916/8412> Ensino Em ReVista, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012, fecha de consulta: marzo 2015)
- (2013). *Five dimensions to study teacher education change for improving musical creative learning*. Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 5 (1), pp. 80-89.
- (2013). *Cuando la colaboración creativa cambia la forma de enseñar: desarrollo y observaciones de una propuesta pedagógica desde la educación musical*. Santander, España: Ed. Universidad de Cantabria.
- Gil Frías, P. (2009). Estimular la creatividad en la clase de música. Pautas de interacción docente. Rev. Creatividad y Sociedad nº13. Pág. 52 a 79. Madrid, Recuperado de: www.creatividadysociedad.net
- Guilford, J. P. (1968). *Intelligence, creativity, and their Educational Implications*. Ed. Knapp.
- Guilford, J. P. y otros (1971). *Teachers and the learning process* En español: Creatividad y Educación (1978). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Hargreaves, D. (1986). *Música y desarrollo psicológico*. Cambridge University Press. E. C.: Barcelona: Ed. Graó, 1998.
- Heguy, G. (2015.) *Educación Musical en movimiento. Criterios, materiales y recursos para la formación musical*. Bs. As: Ed. Noveduc.
- Latorre, A. y Fortes, M. (1997) *Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica*. Revista Eufonía Nº 8- Año III Creatividad / Improvisación. Barcelona: Ed. Graó
- Lacarcel Moreno, J. (1991) *La psicología de la música en la educación Infantil: el desarrollo musical de los cero a seis años*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 11. pp. 95-110
- Madsen, C. y Madsen, Ch. (1983). *Enseñanza y disciplina: una aproximación positiva para el desarrollo de la educación*. Trad: Dina Glatzer. Bs. As: Marymar (2000).
- Madsen, C. y Madsen, Ch. (1988). *Investigación experimental en Música* (A.L.Frega, Trans.) Bs. As: Ed. Marymar.
- Madsen, C. (2000). *La investigación en Educación Musical*. Traducción Malbrán-

- Ugalde. IIIª Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Mar del Plata: Ed. Malbrán – Shifres.
- Malbrán, Silvia; García Malbrán, E.; Sauber, M; Regla, I. (2000). *Música en el jardín Maternal: el universo sonoro del bebé y el rol del Educador Musical*. Ponencia en la IIIª Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. Mar del Plata: Ed. Malbrán – Shifres.
- Malbrán, S.; García Malbrán, E.; Ramallo, H. (2013). *Artes temporales y congruencia cross modal. Un recorrido por experiencias educativas y de investigación*. En: Espinosa, S. (compiladora) *Artes integradas y educación. Punto de interacción creativa Libro 3*. Remedios de Escalada, Bs. As: Ed. UNLa.
- Malbrán, S. (2001). *Investigación y música: un camino para el desarrollo disciplinar*. Facultad de Bellas Artes UNLP. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Artes: UBA
- (2007). *El oído de la mente. Teoría y cognición musical*. Madrid. Ed. Akal.
- (2009). *La creatividad de los maestros y la educación musical*. Rev. Creatividad y Sociedad nº13. Pág. 80 a 105. Madrid, Recuperado de www.creatividadysociedad.net
- Pérez Cuellar; J. (1996). Nuestra diversidad creativa. En *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y desarrollo de la UNESCO*. París: Ed. UNESCO.
- Rinaudo, M. C (2002). *Reseña de "Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención"* de Mihaly Csikszentmihalyi. RED. Revista de Educación a Distancia, núm. 4, junio, 2002. Universidad de Murcia, España
- Rodríguez Kees, D. (2008). *Algunos conceptos de cruce para el análisis y la creación en artes integradas*. En: Espinosa, S. (compiladora) *Artes integradas y educación. Punto de interacción creativa Libro I*. Remedios de Escalada: Ed. UNLa.
- Romo Santos, M. (1987) *Treinta y cinco años del pensamiento divergente: teoría de la creatividad de Guilford*. Universidad Autónoma de Madrid: Dpto. de psicología General. Estudios de Psicología, 175 – 191.
- Pep Alsina, M. (1997). *El área de Educación Musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Ed. Graó.
- Salatino, D. (2015). Bases neurológicas y psíquicas del lenguaje musical. *Actas de ECCoM. Vol. 2 Nº 1, "La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12º ECCoM"*. Isabel C. Martínez, Alejandro Pereira Ghiena, Mónica Valles y Matías Tanco (Editores). Buenos Aires: SACCoM. Recuperado de: www.saccom.org.ar/actas_eccom, (fecha de consulta septiembre de 2016)
- Sarget Ros, Ma. Ángeles (2003). *La música en la educación Infantil. Estrategias cognitivo – musicales*. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, ISSN 0214-4824, Nº. 18, 2003, pág. 197. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=608108> (fecha de consulta: octubre de 2016)
- Silva, C (2015). El recurso musical en la formación profesional de los educadores musicales: selección, elaboración e implementación en el aula. *En actas de ECCoM. Vol. 2 Nº 1, La Experiencia Musical: Cuerpo, Tiempo y Sonido en el Escenario de Nuestra Mente. 12º ECCoM"*. Isabel C. Martínez, Alejandro Pereira Ghiena, Mónica Valles y Matías Tanco (Editores). Buenos Aires: SACCoM. Recuperado de: www.saccom.org.ar/actas_eccom (fecha de consulta septiembre de 2016)

- Shifres, F. (2006). Comprensión transmodal de la expresión musical. pág 157 a 177. Actas de las V reunión de SACCOM. En: *Sonido, imagen y movimiento en la experiencia musical*. Buenos Aires. Ed: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Swanwick, K. y Tillman, J. (1986). *The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition*. British Journal of Music Education - Volume 3 (3), p. 331.
- Stubley, E. V. (1992). Philosophical Foundations [Fundamentos Filosóficos. Traducción: I.C.Martínez]. En R. Colwell ed.). *Handbook of research in Music Teaching and Learning*. Reston: MENC – ShirmerBooks.
- Stubley, E. (2006) *Philosophical Foundations* – Publicado en Boletín de Investigación Educativo-musical (CIEM Collegium Musicum) Nº 37, Buenos Aires.
- Torrance, E. P.(1962). *Guiding creative talent*. En español: (1969) Orientación del talento creativo. Buenos Aires: Ed. Troquel.
- Torrance, E. P. (1970). *Creative teaching and learning*. (1977) Nueva York: Dodd, Med & Company.
- Torrance, E. P. (1995). *¿Por qué volar: Una filosofía de la creatividad*. Norwood, Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Vâkevâ, L., (2016). La Filosofía de la Educación Musical como arte para la vida: una mirada desde John Dewey. En Wayne Bowman y Ana Lucía Frega (Ed.), *Manual Oxford de Filosofía en Educación Musical. Un compendio* (pp. 92-97). Buenos Aires, Argentina: Sb Ed.
- Welch, G. (1998). *Métodos y problemas de la investigación en la Educación Musical*. Traducción Isabel Martínez. Ponencia Invitada en la 2da. Conferencia Iberoamericana de Investigación Musical. UNLa, Bs. As.: FEM.

Sobre metodología de la Investigación.

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Ed. Laborde Libros
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010) *Investigar la experiencia Educativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Echevarría, H. (2005). *Los diseños de investigación y su implementación en Educación*. Rosario: Ed. Homosapiens.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hernández Sampieri, R. / Fernández Collado, C./ Baptista Lucio, P. (1991). *Metodología de la Investigación* - México D. F., Segunda Edición: 1998, McGraw –Hill Interamericana.
- Kemp, A. y Adelman, C. (1992). Estudio de caso e investigación activa. En *Aproximaciones a la Investigación en Educación Musical* - ISME, Reading, England - Traducción al Español: Ana Lucía Frega y DINA Poch de Grätzer. Bs. As.: Collegium Musicum.
- Rockwell, E (Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). Dpto. de investigaciones educativas. Centro de Investigaciones y Estudios avanzados del IPN. México. D.F.
- Samaja, J. (1993). *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- Sautu, R (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales. En: *La trastienda de la investigación*. Wainerman y Sautu comp. Bs. As.: Ed. Belgrano.
- Willis, P. (1985) Notas sobre el método. En *Cuadernos de Formación N° 2*. Santiago, Chile: RILCRE.

6. ANEXOS

SE DISPONE EN ESTE APARTADO DE LOS DOCUMENTOS APORTADOS POR LOS DOCENTES, INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE LA DATA, Y ADEMÁS SE ADJUNTA:

- **UN DVD** DONDE SE ENCUENTRAN: LOS AUDIOS EN MP3 DE LAS ENTREVISTAS, FOTOGRAFÍAS DE LAS RESPUESTAS, LAS PLANIFICACIONES DE LOS DOCENTES Y LOS 82 FRAGMENTOS DE VIDEOS EN MP4 (DE LAS CLASES OBSERVADAS).

6.1 Planificaciones de los docentes.

Disponible en dvd. anexo:

- **Planificación anual - docente 1**
- **Ficha evaluativa - docente 1**
- **Planificación de Unidad N°1 - docente 1**

- **Planificación anual - docente 2**
- **Ficha evaluativa - docente 2**

- **Planificación anual - docente 3**
- **Ficha evaluativa - docente 3**

6.1.1 Fichas evaluativas de los docentes

6.1.1.1. DOCENTE 1

EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN MUSICAL

NOMBRE Y APELLIDO:.....SALA:.....

DOCENTE:..... FECHA:

Aspecto afectivo – social – actitud frente a la música	SI	NO	C/ayuda
Se logró un buen vínculo afectivo con la docente			
Disfruta del contacto con la música: regional – nacional – universal			
Participa espontáneamente de las actividades grupales musicales			
Mantiene la atención durante toda la clase de educación musical			

Conocimientos: fenómeno sonoro – musical	SI	NO	C/ayuda
Reconoce: voces infantil – adulta			
Reconoce y reproduce sonidos de:			
- La naturaleza (lluvia, rayo, viento)			
- Objetos (auto, timbre, bocina)			
- Animales			
Descubre el ritmo de las canciones y lo ejecuta			
Reconoce distintos timbres producidos por instrumentos convencionales y no convencionales			
Diferencia por el timbre instrumentos: metal, madera			
Reconoce sonidos procedentes de la sala y el exterior			
Reconoce el silencio como ausencia del sonido			
Explora con habilidad diversos materiales sonoros			
Descubre y produce sonidos:			
- Fuerte – piano			
- Rápido – lento			
- Largo – corto			
- Agudo – grave			

Expresión y comunicación musical	SI	NO	C/ayuda
Entona canciones sencillas			
Produce sonidos con distintas partes del cuerpo			
Explora posibilidades sonoras del cuerpo y acompaña con ellas canciones o melodías			
Acompaña canciones con los movimientos sugeridos por las letras			
Baila y se mueve por el espacio			
Disfruta expresándose corporalmente con distintas melodías			
Disfruta del movimiento corporal con música (popular, infantil o clásica instrumental)			
Observa, ubica y moviliza distintas partes del cuerpo			
Utiliza los instrumentos musicales (convencionales y cotidiáfonos) con cuidado, precisión y creatividad			

6.1.1.2 DOCENTE DOS

EDUCACIÓN MUSICAL- Ficha evaluativa

PRODUCE SONIDOS LARGOS – MEDIANOS – CORTOS	
RECONOCE Y PRODUCE SONIDOS AGUDOS – MEDIOS – GRAVES, DISEÑOS MELÓDICOS ASCENDENTES Y DESCENDENTES	
RECONOCE LOS MODOS DE ACCIÓN DE LOS DIFERENTES INSTRUMENTOS DE PERCUSIÓN	
CREA MODOS DE EJECUCIÓN INSTRUMENTAL Y CORPORAL	
REALIZA CREACIONES SONORAS COMO ACOMPAÑAMIENTO DE CUENTOS, POESÍAS, MELODÍAS, IMÁGENES	
EJECUTA CON CUIDADO Y PRECISIÓN LOS INSTRUMENTOS DE LA PEQUEÑA PERCUSIÓN CONCERTANDO SOBRE UNA BANDA SONORA	
RECONOCE LOS DISTINTOS TIMBRES DE VOZ	
RECONOCE EL GÉNERO VOCAL E INSTRUMENTAL DE MÚSICA FOLKLÓRICA, POPULAR Y CLÁSICA	
DEMUESTRA PLACER AL ENTONAR LAS CANCIONES EN FORMA GRUPAL E INDIVIDUAL	
DISFRUTA DEL MOVIMIENTO CORPORAL CON MÚSICA POPULAR, FOLKLÓRICA, INFANTIL, CLÁSICA E INSTRUMENTAL	
DESCUBRE EL RITMO EN LAS CANCIONES Y LO EJECUTA ADECUADAMENTE APLICANDO DIFERENTES INTENSIDADES Y VELOCIDADES	
CREA FORMAS DE ACOMPAÑAMIENTO UTILIZANDO PERCUSIÓN CORPORAL	
DISFRUTA Y JUEGA DE JUEGOS MUSICALES/RÍTMICOS GRUPALES Y COLECTIVOS	

OBSERVACIONES.....

L: Logrado

MED. L: Medianamente logrado.

MIN. L: Mínimamente logrado

6.1.1.3 DOCENTE 3

AREA DE MÚSICA Y EXPRESIÓN CORPORAL-

Informe evaluativo período de Ambientación – Abril 2016

NOMBRE Y APELLIDO:

SALA: AÑOS..... TURNO:..... AÑO:.....

INFORME PERÍODO DE AMBIENTACIÓN	LS	LA	LM	NL
¿Se relaciona fácilmente?				
¿Ha incorporado los hábitos del área?				
¿Resuelve sus problemas?				
¿Participa con entusiasmo?				
¿Adquirió confianza con la docente?				
¿Trata de llamar su atención?				
¿Acepta límites?				
¿Respeto las consignas propuestas?				
¿Comparte normas de funcionamiento grupal?				
¿Participa de las actividades grupales?				
¿Respeto turnos en el uso de instrumentos?				

LS: logro superado.

LA: logro alcanzado.

LM: logro mínimo.

NA: no alcanzado.

6.2 Entrevistas estructuradas y semi-estructuradas.

6.2.1 ENTREVISTA utilizada en la prueba piloto:

- ¿Cuánto hace que se desempeña en el cargo actual de nivel inicial y cuál es la apreciación sobre el trabajo musical en dicha institución (trayectoria del lenguaje, integración disciplinar con otras áreas y/o instituciones, inclusión de alumnos y procedencia de los mismos)?
- ¿cuántos años transcurrieron desde el egreso de la carrera docente? ¿existe alguna temática o interés en particular que le preocupe actualmente por estudiar o mejorar de su práctica?
- ¿cuáles fueron las experiencias previas, simultaneas o actuales a dicho cargo (pueden ser de actividad docente, o musicales, o independientes? ¿en qué le favorecieron o favorecen dichas experiencias? ¿en que obstaculizaron?
- ¿Cómo estructura y/o realiza su planificación anual? ¿considerando ejes, unidades, clases semanales, contenidos, meses, etc...)? la realiza teniendo en cuenta ¿los NAP, los diseños curriculares, la planificación de otros docentes?
- ¿Qué ejes musicales o grandes temas considera relevante de incluir en su planificación actual y entonces en sus clases? ¿Qué aspectos curriculares de la legislación vigente le parecen importantes? ¿conoce los cuadernos del aula desprendidos de los NAP de la educación Inicial?
- ¿Qué tiempo asigna a cada uno de los ejes fundamentales asignados en su planificación?
- ¿Qué contenidos o ejes concreta realmente, o debe dejar de lado (considerando su experiencia en años o ciclos anteriores)? Si algunos quedan relegados ¿cuál es la causa? ¿Por tiempo? ¿Por realidades puntuales y particulares de cada grupo? ¿por exigencias, demandas o solicitudes institucionales?
- Al planificar y diseñar su programa ¿qué propósitos principales se propone lograr hacia el final de la sala de 5 años del nivel inicial?
- Desde la enseñanza del lenguaje sonoro ¿qué importancia asigna a actividades y momentos de audición, producción y/o creación? ¿podría determinar porcentajes estimativos entre cada uno de ellos?
- ¿Cómo distribuye las actividades dentro de una clase diaria para cumplimentar con esos ejes mencionados anteriormente?
- ¿Considera apropiado y relevante la realización de producciones sonoras grupales?

- ¿Qué lugar ocupa la creatividad en su diseño?
- ¿Trabaja de manera integrada a otros docentes? ¿A docentes de sala? ¿A otros de áreas temáticas diferentes? Realizan proyectos / secuencias/ etc.... Si la respuesta es afirmativa, ¿por qué?
- ¿Se incluye en alguna propuesta el trabajo musical junto a padres o familiares del alumno? ¿De qué manera? ¿en qué momentos?
- EVALUACIÓN ¿cómo confecciona las fichas evaluativas? ¿Qué ejes incluye en los aspectos a evaluar y considera los más relevantes?
- ¿Qué lugar le asigna a la experiencia de cada alumno? ¿Asigna diversas actividades y roles por grupos o individualmente?
- ¿Atiende las inquietudes o solicitudes de sus alumnos, en la elección de roles de producción sonora?; ¿o les presenta actividades diseñadas previamente y asignadas por usted?
- ¿Qué le preguntan o solicitan habitualmente sus alumnos, que a usted le llame la atención? ¿Escucha las preguntas de ellos? ¿De qué manera les da la respuesta o viabiliza sus interrogantes?

6.2.2 Rediseño de la entrevista para aplicación a sujetos de la investigación.

6.2.2.1 PARTE I - RESPUESTAS DISPONIBLES EN DVD. ADJUNTO (FOTOS)

Fecha:.....**Nombre:**.....**Edad:**.....

1 - En relación a su trayectoria profesional:

- a) Título docente e Institución del Título otorgante:.....
- b) Años transcurridos desde el egreso de la carrera docente Universitaria/terciaria:.....
- c) Años de desempeño en la materia Educación Musical del nivel inicial:.....
Experiencias previas a dicho cargo de desempeño docente en el Nivel Inicial (pueden ser de actividad docente, o musicales, o independientes)
SI - NO ¿CUÁL? (COMENTAR BREVEMENTE y señalar a su criterio ¿en que favorecieron dichas experiencias?).....
.....

d) Experiencias simultaneas o actuales a dicho cargo de desempeño docente en el Nivel Inicial (pueden ser de actividad docente, o musicales, o independientes)

SI - NO ¿CUÁL? (COMENTAR BREVEMENTE y señalar a su criterio ¿en que favorecen?).....
.....

e) Cantidad de hs. o detalle de cargos desempeñados actualmente (señalar, de ser posible, nivel educativo o repartición):.....
.....

Salas en las que trabaja actualmente en el Nivel Inicial (tildar la que corresponde):

- 1 año
- 2 años
- 3 años
- 4 años
- 5 años
- Otros (especificar):.....

2 - En relación al cargo docente actual en la institución de referencia:

Situación laboral (tildar la que corresponde):

- Titular
- Interino
- Reemplazante larga duración.
- Otros (especificar):

Nº de alumnos:.....

Nº de salas de la institución.....

Salas integradas: SI - NO

Población de alumnos por sala (número estimativo)

Posee salón de música independiente de la sala de clase de los alumnos SI - NO

¿DÓNDE?.....

2 - En relación a su diseño de clases o planificación

a) Realiza su planificación considerando los siguientes documentos curriculares (pueden señalar más de uno)

- NAP
- Cuadernos del Aula Nº1 y Nº 2.
- Diseño Curricular de la Pcia. de Santa Fe
- Orientaciones didácticas
- Diseño curricular de otras Provincias. De cuáles?.....
- La planificación de otros docentes.
- Otros(especificar):

b) Realiza y estructura su Planificación Anual considerando su organización en (pueden señalar más de uno):

- Unidades
- Ejes
- Contenidos
- Proyectos
- Secuencias didácticas
- Otros (especificar):

c) Al estructurar su planificación diaria, considere los ejes del conocimiento musical que aborda habitualmente.

Escriba en porcentajes en relación a los tiempos en que subdivide su clase:

Momentos de audición:..... Movimiento corporal:..... Producción Vocal: Producción instrumental:..... Creación:.....

6.2.2.2 PARTE II - Preguntas a realizar en las entrevistas semi-estructuradas:

- ¿Qué ejes musicales o grandes temas considera relevante de incluir en su planificación actual y entonces en sus clases?
- ¿Qué aspectos curriculares (nacionales o provinciales) de la legislación vigente le parecen importantes de incluir?
- Al planificar y diseñar su programa anual ¿qué propósitos principales se propone lograr hacia el final de la sala de 5 años del nivel inicial?.
- ¿Cómo distribuye las actividades dentro de una clase diaria para cumplimentar con esos ejes mencionados anteriormente?
- ¿Se incluye en alguna propuesta el trabajo musical en proyectos inter-áreas? ¿Qué lugar ocupa la creatividad en su diseño o planificación?
- ¿Realiza proyectos o experiencias musicales junto a padres o familiares del alumno? Si es afirmativa; ¿de qué manera? ¿en qué momentos?
- ¿Qué inquietudes, actividades o experiencias musicales solicitan o preguntan habitualmente sus alumnos? (que a usted le llame la atención) ¿Qué importancia le asigna a dichos requerimientos, gustos e intereses que plateen los alumnos?
- ¿Escucha las preguntas de ellos? ¿De qué manera les da la respuesta o viabiliza sus interrogantes?
- ¿Qué lugar le asigna a la experiencia previa de cada alumno?
- ¿Qué sentido tiene el error de los alumnos en su clase?
- En relación a la evaluación ¿cómo confecciona las fichas evaluativas? ¿Qué ejes incluye en los aspectos a evaluar, y cuál de ellos considera más relevante?
- ¿Qué aspectos, a su criterio, son los que favorecen el desempeño exitoso de sus clases?
- ¿Qué fortalezas particulares de su persona, son aquellas que posibilitan aprendizajes musicales valederos?

6.2.2.2.1 A) ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DOCENTE 1 – RESULTADOS.

1 - CONSIDERACIONES ACERCA DEL PROGRAMA DE CLASES

DOCENTE 1

· ¿Qué **ejes musicales** o grandes temas considera relevante de incluir en su planificación actual, y entonces en sus clases?

Para mí lo más importante es empezar con la cuestión del sonido, del entorno sonoro donde ellos están habituados, o sea del entorno natural (del alcance que tenga, ya que vivimos en una ciudad) por allí está bueno eso de recopilar esos sonidos de la naturaleza, que no se pierda (con todo el tema de la contaminación sonora); y después del entorno socio-cultural en lo que ellos viven; un poco ser consciente de eso, de los sonidos, la materia prima con lo que van a trabajar en toda su escolaridad. Otro de los temas son los parámetros del sonido, el ritmo me parece fundamental la cuestión de que ellos vayan incorporando cuestiones rítmicas, más que nada con hacer ecos rítmicos, con tener, como una percepción del pulso, adentrando más que nada a poder encontrar el pulso desde la expresión corporal, más que nada de allí viene, desde lo lúdico, y después sí, para que puedan conceptualizar más adelante lo que es el pulso. Pero bueno, vivenciar eso, lo que son los grandes ejes que se van a trabajar después en la escuela primaria; es como una preparación digamos, como un laboratorio de encontrar sonidos, reconocerlos, explorarlos, vivenciarlos, jugar con ellos, cosa de después sí, encargarse más de la cuestión conceptual en la primaria de profundizarlos

· ¿Qué **documentos curriculares** (nacionales o provinciales) de la legislación vigente le parecen importantes de incluir en tu planificación?

Importante me parecen los NAP, donde quedan bien en claro aspectos como: vivenciar la música, el gusto estético toda esa cuestión que está bien...; en realidad hay cuestiones conceptuales de los NAP que están entremezcladas, que yo pueda llegar a ver. O sea, a la hora de hacer el recorte me fijo bien en que tomar o que no; por ejemplo si es un atributo o si es un parámetro o sea, hay un montón de cuestiones conceptuales que vienen de los NAP que hay que hacer un filtro. Yo a la hora de elegir, elijo el recorte acorde a la institución, porque también, tienen que ver mucho eso. Pero sí, de los NAP hay un montón de cosas para corregir, para ver...
Y del diseño curricular, ¿cual usas?
Estoy usando el vigente de los NAP, pero lo voy adaptando... porque es muy general, o sea, se toman los grandes ejes y después de ahí se va haciendo el recorte, y se va profundizando depende lo que a uno diagrama para su salita.

· Sabiendo que ud. tiene desde sala de lactantes ¿qué **propósitos** fundamentales se propone para que el niño que termine sala de cinco, pueda lograr? Es decir ¿cuáles se propone lograr hacia el final de la sala de 5 años del nivel inicial?

Y que canten una canción completa, y que puedan acompañar un ostinato. Que ellos lo logran justamente porque vienen desde sala de lactantes, entonces como que el proceso de musicalización, es más profundo. Ellos a las canciones ya las conocen, ya las han bailado, en salita de dos y de tres, entonces, como que se puede hacer un proceso más, más rico.

- Que **actividades** le resultan importantes en el diseño de una clase, considerando el desarrollo de secuencias de actividades que le parecen relevantes a su criterio? Tienen que pasar por todos los momentos, digamos desde la ejecución, desde poder, explorar, ejecutar, después cantar y después volver a ver más o menos hacer un cierre y ver qué es lo que pasó en la clase, es decir, no perder el contexto ya que por allí se le tira alguna actividad y no está enmarcada en una unidad o sea en una temática, y se pierde un poco el hilo digamos.
- Y en relación a esta temática usted trabaja con la docente de sala ¿Se incluye en alguna propuesta el trabajo musical en **proyectos inter-áreas**? Si, es lo que se busca hacer, a veces se logra, y a veces no, pero por lo general, sí, por suerte se puede lograr hacer.
• **Claro y esa es una característica propia de esta institución no por lo que me comentaste al entregar el proyecto en el cuál están trabajando?**
Sí, sí. También se apunta a eso...

2 - CREATIVIDAD

- 1.1** ¿Qué lugar ocupa la **creatividad** en su diseño o planificación? Si, más que nada apuntar a la creatividad de los chicos. Porque por allí uno es como que piensa un montón y hace un montón; y al tratar de seguir lo que uno tienen pensado en su cabeza, la representación que uno se hace, pierde un poco lo que el chico te está proponiendo.
- 1.2** ¿Le parece fundamental las **propuesta de los alumnos**? Exacto, uno hace un disparador y trata de estar atento a lo que sucede con ellos.
- 1.3** ¿De qué manera les da respuesta a esas **inquietudes fuera de programa**?. Bueno, la verdad se me ocurre en el momento, trato y lo bueno de esto de tener a los chicos desde sala de lactantes, que se forma un vínculo más establecido, y entonces como que ellos pueden desde el afecto y desde el límite (porque también a veces hay que instaurar un límite como para que ellos entiendan el lugar, porque también mucho acá es el tema de generar hábitos, de escucha, hábitos de control físico, de saber que es el momento de tocar, que el momento de bailar, que es el momento de cantar) eso de los momentos, ellos lo logran a través del vínculo que uno establece con ellos.
- 1.4** ¿Qué inquietudes, actividades o experiencias musicales solicitas o preguntas habitualmente tus alumnos? (que a usted le llame la atención) ¿Qué importancia le asigna a dichos **requerimientos, gustos e intereses que plateen los alumnos**? ¿tiene sentido la experiencia previa de ellos? Lo que pasa, es que son re distintos, son muy distintos... en general hay grupos que piden más, ir al SUM y bailar, hay otros que les encanta cantar, hay otros que piden los instrumentos... es como que es, variado el interés de ellos es variado...
- 1.5** A su criterio ¿tiene sentido el **error** de los alumnos en su clases? Si... porque es a prueba y ensayo, y uno tienen que tratar de estar allí para su error y decirles como arreglarlo, estar con él y por ahí contenerlos, por si no les sale. Creo que eso es básico porque si el chico se frustra y no le sale, le puedes hacer una marca, entonces debes estar atento para tratar de salvar esa situación.

3 - EVALUACIÓN

- En relación a la **evaluación** ¿cómo confecciona las fichas evaluativas? ¿Qué ejes incluye en los aspectos a evaluar, y cuál de ellos considera más relevante?
Eh... primero, o sea uno establece indicadores, que es lo que uno espera que logre, y después el intento, o sea que el chico lo intente hacer y desde allí. Pasa que influye la cuestión emocional. Si se vincula con la música, pero valen como que un montón de cuestiones. Pero uno sí, se establece que puedan lograr de acuerdo a la edad determinadas cosas...

4 - DESEMPEÑO Y FORTALEZAS

- ¿Qué aspectos, a su criterio, son los que favorecen el **desempeño exitoso** de sus clases?
Lo que le da el éxito en la clase, es tener pensado lo que vas a trabajar bien, y tener un plan de acción; o sea eso es lo que te va a dar la seguridad de que una clase va a estar organizada. Y después lo que a mí me maravilla es esto de decir, “Mira, pensé tal cosa, y salió totalmente otra...”; porque los chicos fueron por otro lugar, porque en ese momento salió otra cosa, y a mí se me ocurrió abordarla desde otra... Yo creo que la magia está en eso... en vos tener confeccionado un plan y de repente se cambia el rumbo... estar abiertos a eso...
- ¿Qué **fortalezas** particulares de su persona, son aquellas que posibilitan **aprendizajes musicales valederos**?
Yo creo que el vínculo con los chicos es un aspecto mío que favorece, me encantan los chicos y creo que con el tiempo, (ya hace bastante que trabajo en nivel inicial) aprendí a dosificar el afecto y el límite, creo que las dos cosas tienen que convivir. Creo que puedo llegar a hacerles entender con cariño cuando tienen que justamente ver el límite; y lo acatan bien digamos, sin ser algo que reprima, ni nada de autoridad, sino que sea para favorecer el gusto musical. A mí me gusta mucho la música nuestra... las veces que hemos hecho propuestas siempre han sido desde la música argentina, por allí me gusta mucho inculcarles a ellos eso porque me parece que hay que inculcarles y que hay que reivindicar nuestra música, y que para ellos hay un montón. Bueno más que nada eso es lo que veo que son dos cosas que enganchan.

6.2.2.2.1 B) ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DOCENTE 2 - RESULTADOS

1 - CONSIDERACIONES ACERCA

DEL PROGRAMA DE CLASES

DOCENTE DOS

· ¿Qué **ejes musicales** o grandes temas considera relevante de incluir en su planificación actual y entonces en sus clases?

Mirá, lo que siempre yo tengo presente, y trato de trabajar mucho más, y que me parece muy importante, es todo lo que sea el acompañamiento corporal, si el trabajo con el cuerpo, lo que es trabajo con el cuerpo, traducir todo con el cuerpo, eso por un lado; después el tema de trabajo con instrumentos, sobre todo el juego concertante si?. Me ha pasado que arriba de una música que parece es muy difícil, hacer un juego concertante; lo he dividido en base a la forma y que ellos sigan en algunos momentos el pulso, en otros del ritmo, y en el primer momento sale digamos; o sea, y eso viene de todo un trabajo que hacemos previo de pasarlo con el cuerpo, de hacer todos esos momentos antes con el cuerpo, y después lo pasamos con los instrumentos y enseguida se hace. Y también el juego con las palabras yo trabajo mucho (que es lo que más les gusta sobre todo a ellos), el juego con canciones con jitanjáforas que por allí son canciones que no tienen sentido, y es lo que más se puede explorar. Porque después a esas palabras las podemos reemplazar con sonidos, con instrumentos, y por ahí es donde más se ve la creación musical.

· ¿Qué **documentos curriculares** (nacionales o provinciales) de la legislación vigente le parecen importantes de incluir en tu planificación?

Uh... allí me tendría que fijar... Si querés me fijo después y te digo... (explicitación posterior sobre la explicación de la planificación).

· Sabiendo que ud. tiene desde sala de lactantes ¿qué **propósitos** fundamentales se propones para que el niño que termine sala de cinco, pueda lograr? Es decir, ¿cuáles se propone lograr hacia el final de la sala de 5 años del nivel inicial?

En realidad son muchos, porque es como que uno, el deseo que tiene es que estén preparados para ir a un primer grado y que cuando lleguen a primer grado como mínimo conozcan bueno... los instrumentos de la pequeña percusión, bueno que los tengan bien, no sólo que los tengan reconocidos sino que los puedan ejecutar, como corresponde. No sé el objetivo es que ellos sepan reconocer los instrumentos de la Banda, si? Que me digan aunque sea que separen: “Bueno, ese instrumento es de metal, ese instrumento es de viento, o ese instrumento es de percusión”; que yo por ahí le doy, más importancia a la música de banda que por ahí a la música de orquesta (sobre todo por un proyecto que se daba en la municipalidad que llevaba la banda del que participábamos - AULA CIUDAD – y por ahí con la orquesta no tanto, porque no nos tienen muy en cuenta en el Nivel Inicial. Mi idea es que tengan un conocimiento general de todos los instrumentos, que ellos tengan un conocimiento de lo que es la altura, si porque por allí se da esto es altura agudo / grave, pero a su vez que los puedan vivenciar, porque por allí queda como que; “bueno, esto es agudo, esto es grave y el juego con la altura es difícil, entonces bueno...tratamos siempre de explorar o de hacer juegos ellos mismos con la altura, de buscar dentro de su voz, diferentes alturas, que eso por ahí. Lo que más busco en pre- escola (que no se puede trabajar tanto con otras salas). Y bueno, todo lo que tenga que ver con el ritmo, que lo tengan más o menos resuelto. No busco que sepan diferenciar bueno: métrica regular / irregular, no, con que sólo ellos sientan que algo cambio en eso que escuchan, está bien. Digamos un conocimiento general de lo que es la música.

- Que **actividades** le resultan importantes en el diseño de una clase, considerando el desarrollo de secuencias de actividades que le parecen relevantes a su criterio?
- Es difícil... Primero siempre les pregunto si se acuerdan de algo que estuvimos viendo, generalmente trabajo siempre con alguna canción que ellos ya conocen o que ya vimos el año pasado o unas clases previas. Y a eso, lo trato de adaptar a lo que va a seguir, me pasa con lo de la altura, por ejemplo, te digo. Les busco una canción, bueno ¿y se acuerdan de tal canción? Y bueno...”, y allí empezamos (generalmente tengo grabaciones o las hago con diferentes alturas), les vamos cambiando las voces, y ahí es como que ellos recurren a lo que ya conocen, lo escuchan si? con esas modificaciones, y después los tratan de imitar... esa es como una forma de hacerlo. Con el tema de los instrumentos (porque... es un poquito más fácil en realidad), porque es como algo que lo ven en el momento, si lo de los instrumentos es mucho más fácil porque como que lo ven y bueno y lo reconocen; si no lo reconocen siempre hay ayuda, pero eso es otra cosa, por ahí lo que se me hace más difícil es con la altura. Generalmente un contenido difícil de abordar, sobre todo para hacerse una imagen, porque por allí se asocia con agudo/finito, Grave/grueso pero si uno quiere dar los ascensos, los descensos hay que recurrir más a otras estrategias.
- Y en relación a esta temática usted trabaja con la docente de sala ¿Se incluye en alguna propuesta el trabajo musical en **proyectos inter-áreas**?
- No mirá, antes teníamos un proyecto (este año no lo implementamos todavía) pero en una época hacíamos integrar el cuerpo, el tema cuerpo, el eje del cuerpo; y cuando ellas daban por ejemplo la voz, bueno yo ahí lo trataba de asociarlo con la voz, no sólo con la voz de ellos, sino con lo que podíamos hacer con la voz, que eran los sonidos onomatopéyicos, diferentes exploraciones que hacíamos con la voz, y después los asociaba con los diferentes timbres, con la voz femenina / masculina, la voz de los niños, así trataba de asociarlo... y después con el tema de la exploración del cuerpo, con el movimiento corporal y percusión corporal.
- **¿Entonces con las docentes de sala, no?** Sí, con las docentes de sala lo hacía sí, de todas maneras ahora no está integrado, pero generalmente digamos, yo ya se, que ellas empiezan con el cuerpo, y siempre yo arranco con el cuerpo, porque es lo más fácil de empezar digamos, sobre todo al inicio del año que tengo chicos que son nuevos, por ahí el juego con el cuerpo es lo más fácil.

2 - CREATIVIDAD

- 1.1 ¿Qué lugar ocupa la **creatividad** en su diseño o planificación?
- Tienen importancia, sobre todo porque a mí me pasa que me aburro mucho, entonces por allí eso de repetir planificaciones de un año para otro mucho no me sirve. Porque pasa que me aburro porque si tengo que repetir las clases dos veces, entonces ya llega un momento que parece... son dos salas (de 5 años)... Iguualmente no se repite nunca exactamente igual, primero porque son chicos diferentes, y segundo porque que yo veo que: “esto no resultó” y lo cambio a la clase siguiente, en el grupo de la misma edad. Y el tema de la creatividad, a ver sí es importante... justamente yo este año tuve una evaluación con mis directivos, y ellos me decían, me planteaban el tema de la formación, sobre todo de la formación permanente, sobre todo como para innovar. Y yo le decía, que si bien yo no estaba haciendo cursos porque musicalmente no hay muchos (vamos a ser sinceros) los cursos de formación que tengan resolución ministerial (porque ahí si hay pero viste que el tema de faltar a clases, es todo algo que afrontar...); y con el tema de la creatividad, si bien yo no hago cursos para ir formándome o tener algo más nuevo, sí recurro mucho a internet, que me parece que es un buen recurso como para ir formándose, y trato de sacar muchas ideas de allí. O sino bueno... conversando con mi marido que también es profesor, por ahí nosotros conversamos y bueno, intercambiamos varias ideas (si bien es otro nivel), tratamos de usar más o menos las mismas ideas. Y sí me parece importante también para los chicos, sobre todo porque si bien muchas veces no les planteo bueno a ver, son los mismos chicos que te piden ser creativos.

- 1.2 ¿Le parece fundamental las propuesta de los alumnos?** Sí, sí de hecho ellos me dicen: “¿seño: porque no hacemos esto así? ...por ahí me dicen... .. Y me han dicho ¿porque este instrumento no se toca así por ejemplo?... Y bueno, entonces yo a partir de eso siempre ahora le asocio, bueno: “ahora este instrumento tienen que sonar, por ejemplo como tal” ... por ejemplo tienen que sonar chin chin cuando suene, entonces se los toco de diferente manera y les digo: “Bueno... así tienen que sonar chin chin”, y evidentemente el chin chin cuando se toca hace chin-chin... no queda otra. Me han planteado eso... Después me han planteado el tema de los instrumentos de porque se tocan así, ellos mismos han probado a tocarlos de diferente manera, con la caja china me ha pasado también, que a veces lo dan vuelta y viste que algunas tienen una panza (ahora vienen algunas que no tienen panza), o le han tocado donde está la ranura. Sobre todo las inquietudes de ellos pasan por los instrumentos. De porque nos e hace así o no se toca así
- 1.3 ¿De qué manera les das respuesta a esas inquietudes fuera de programa?** Sí, sobre todo porque trato de resolvérselas allí, me ha pasado no me acuerdo muy bien cuando fue, ni tampoco que fue pero me habían hecho una pregunta y yo les dije: “mirá, la clase que viene te la contesto...”. No me acuerdo cuando había sido, pero yo dije: “qué bárbaro, porque es cierto que con los chicos, hasta con los más chicos se sigue aprendiendo... Pero no, yo generalmente, ellos son lo que te piden, que seas creativa... una vez yo repetí una canción dos veces, y ellos me dijeron: “no seño esta ahora, hagámosla así”, o sea como que ellos se cansan y bueno y ellos mismos te piden...
- 1.4 ¿Qué inquietudes, actividades o experiencias musicales solicitan o preguntan habitualmente sus alumnos? (que a usted le llame la atención) ¿Qué importancia le asigna a dichos requerimientos, gustos e intereses que plateen los alumnos? ¿tiene sentido la experiencia previa de ellos?** Generalmente, se la doy en un cien por ciento sobre todo cuando comienza el año digamos... bueno me paso este año, que yo arrancaba y el año pasado yo no terminé con ellos porque estaba con licencia; y bueno era otra vez arrancar y les decía, ¿se acuerdan de esto? ¿Se acuerdan como sonaba este instrumento? Y ¿se acuerdan cómo se jugaba? Y ¿se acuerdan cómo se cantaba? ¿Se acuerdan como nos sentábamos?... yo trato sí, de darle un lugar importante, sobre todo porque es la base digamos... es la base de ellos.
- 1.5 A su criterio ¿tiene sentido el error de los alumnos en su clases?** Sí, me ha pasado, bah... generalmente cuando veo que alguien no hace bien las cosas, le corrijo primero en privado, si veo que no sale, no sale, no sale... bueno trato de ponerlo siempre con un compañero que más o menos lo ayude a él, y después le digo: “¿viste que ahora te sale?”. Eso porque por allí ellos mismos... se sienten frustrados, sobre todo me pasa con los nenes que son nuevos que por ahí, te dicen que no saben, porque no saben cómo se trabaja ahí en ese jardín... no saben cómo trabajo yo con los chicos, entonces, como recién nos estamos conociendo, lo primero, bueno lo primero que te dicen es: “No, seño, no me animo; no seño, me sale; no, yo no puedo”; bueno yo trato de: “bueno... no pudiste esta vez, esto es así, la próxima te va a salir, y sino yo te ayudo”; y entonces, con los chicos que les cuesta más, sobre todos contenidos que son muy bases como el hecho demarcar el pulso, que ya en pre – escolar ya es como se tiene que tener, trato de sentármelos al lado... ir ayudándolos, y ver qué es lo que pasa con ese nene. Por a lo mejor no es que no puede, sino una cuestión de distracción de ellos, nada más.

3 - EVALUACIÓN

- En relación a la **evaluación** ¿cómo confecciona las fichas evaluativas? ¿Qué ejes incluye en los aspectos a evaluar, y cuál de ellos considera más relevante?
- A las fichas las estoy re-haciendo este año, porque me paso que por allí evaluaba cosas que... Con ítems igual de todas maneras, nosotros tenemos un espacio para las observaciones, y en ese espacio por allí yo destaco algo que se yo, generalmente “a esta amiguita le llama la atención el trabajo con tal o cual recuso”, o aclaramos por allí aclaramos como es el comportamiento del nene. Y lo que me paso con las fichas, que las tuve que re-hacer era que tenía demasiados contenidos, y yo no llegaba a evaluar todos esos contenidos en los 2 meses o en el mes en realidad... Se presentó una antes de Semana Santa, una antes de julio y son 2 más después de julio. Entonces en preescolar eran cuatro fichas que yo tenía que llenar y eran demasiados los contenidos, así que yo hice como una limpieza.
- **¿Y qué dejaste en esos contenidos?**
- Y dejé lo básico: por ejemplo que reconozcan alturas: agudo/medio/grave; no quiere decir que los otros contenidos no los de, pero yo me desesperaba por dar muchas cosas, y después no se llega. Bueno el tema de Ritmo... duración que sepan reconocer, está el reconocimiento tanto en audición como en el ejecución pero del tema de largo / Medio /corto; el tema de juego concertante, que ellos sean capaces de tocar acompañándose, el tema de las ejecuciones vocales, de reconocimiento tímbrico tanto de instrumentos de la pequeña percusión, de banda (sólo algunos), pero que sepan esto es de metal, (con que me digan uno o dos de cada uno de cada clase ya está...), y el tema de la clasificación de las voces, nada más eso deje... porque los otros contenidos yo los estoy evaluando en sala anteriores. Es decir que los contenidos anteriores los evaluó en otras salas... entonces lo que se nos pide en el jardín, es que sea progresiva la evaluación es decir, que pasa que yo si en sala de tres estoy evaluando que el chico reconoce los sonidos de la naturaleza, no lo puedo seguir evaluando en sala pre - escolar. No es que no se evalué, pero como que en la ficha ya no va. Es decir, uno trata de evaluar contenidos nuevos.

4 - DESEMPEÑO Y FORTALEZAS

- ¿Qué aspectos, a su criterio, son los que favorecen el **desempeño exitoso** de sus clases?
- Ahhh que difícil... en realidad, yo te digo a mí me encanta, mucho trabajar con los instrumentos y el juego concertante, no se porque? Pero es como que yo descubrí que eso no estaba muy explotado en el jardín, o sea no es que no estaba muy explotado, pero yo no lo daba mucho. Y este último tiempo y desde el año pasado, es como que dije: “a ver, voy a seguir, voy a seguir”, y es como que me gusta mucho el trabajo con instrumentos, de hecho a los chicos les gusta mucho eso... porque por allí en la casa, no tienen esa posibilidad. Entonces por allí esas cosas, a mí me encantan.

• **Y en esa exploración de sonidos ¿cómo trabajas para llegar a un juego concertante? ¿Qué pasos previos desarrollas?**

Primero yo siempre lo paso con el cuerpo, eso sí siempre; a la audición como siempre la hacemos con una banda rítmica, la hice por ejemplo con la Marcha Turca, porque sobre todo era una canción conocida para ellos. Entonces primero hice el juego de: a ver, ¿de dónde es esta canción?, ¿la conocen?; y lo primero que me dijeron “es del Chavo”, y allí, ya empezó otra cosa. Saben que esta música es música instrumental, que eso también (yo lo evaluo mucho), y en realidad no se llama la música del Chavo, y bueno... desde allí empezamos a hablar todos de ¿quiénes son los que hacen la música?, y ahí empezamos a jugar con que ellos también van a hacer música. Y entonces allí es como que ellos se meten dentro del personaje y como que se sienten ya unos instrumentistas. Y yo les digo: “aquí hay música grabada y ahora ellos van a hacer la banda”... Primero hacemos la audición, lo tratamos de dividirlo según la forma las partes, y allí cuando lo dividimos por partes ya le vamos a signando a cada parte algo del cuerpo. Por ejemplo: en la primer parte hacemos así,... o después cuando hacemos acá irían claves, y eso es lo más fácil para mí. Cuando ya saben las partes, lo hacemos con el cuerpo y lo pasamos con los instrumentos, cuando (lo que más les gusta a ellos), jugar a ser ellos los directores. Y es como que ellos se compenetran y como que allí está la clave del éxito, porque cada uno pone lo mejor de sí, para que no sólo el otro lo pueda dirigir, sino que su grupo, su fila de instrumentos, suene bien. Entonces ellos mismos se van diciendo, “no, ahora nosotros.... No ahora vos, no ahora no tenías que tocar”, y esa es la clave; de hecho, yo trato de hacer ese juego, el juego con ellos al director y la orquesta, y jugamos hasta mostrárselo a las otras salitas, eso por allí los pone más contentos a ellos.

• **Lo que tocan ¿lo inventan ellos, o se los das vos?**

No, porque generalmente lo hacemos de acuerdo al pulso, o a la rítmica de la música. Y de hecho, yo les trato de decir... “miren y escuchen cómo va la música”, y ellos mismo se van siguiendo: “escuchá, no ves que es así...” Yo generalmente cuando es así, “o sea porque no me gusta decirles “no toques así, porque no va...””. Porque en realidad para mí eso no va, sino que trato de mostrarles: “¿ven que la música hace así?”, entonces lo marcamos, y eso les sirve para darse cuenta; yo les muestro lo bueno y como sería lo malo, como podrían ser “bueno...para esa parte”. Como para no marcar de entrada el error en los alumnos.

• **¿Qué fortalezas particulares de su persona, son aquellas que posibilitan aprendizajes musicales valederos?**

Sí, de hecho, me encanta eso (ejecución instrumental)... y me parece valedero porque ellos están haciendo música. Para mí (no te digo que dejo de lado lo vocal), lo vocal está siempre, pero para mí hacer música, debe estar todo el tiempo. ¿Qué pasa? lo vocal lo pueden hacer con la maestra de sala, de hecho, lo hacen todo el tiempo con la maestra de sala. Pero por allí la explotación sonora de los instrumentos, la van hacer nada más que conmigo, es así... Para mí es muy importante...

5 - OTROS COMENTARIOS

Por allí, vos me decías que es una fortaleza, y yo creo que en realidad, cualquier contenido, digamos es bueno o te sale bien, de acuerdo a cómo uno se los plantea... a mí me ha pasado que digo: “¿cómo doy esta clase? Y en realidad es: ¿cómo uno la va a encarar?, y es ponerle todas las pilas y todas las ganas.

• **¿Te parece importante la planificación previa?**

Y sí, trato de hacerlo y salir al cruce de aspectos que no se pueden dejar pasar. Aunque muchas veces no lo puedo hacer porque el tema del tiempo es un condicionante. Me ha pasado que empiezo la clase y cuando miro la hora digo: “o la planifiqué mal a esta clase...o me quedé con algo que no le tenía que dar mucha importancia... pero bueno, lo que en realidad para mí es importante, es el tema de ser un poco payaso también... Porque en el Jardín eso te ayuda... es un poco actuar. Que de hecho, es lo que por allí, me encanta hacer eso. Por allí uno va con cara amargada, pero al llegar al jardín y al ver los chicos, uno se retroalimenta con los chicos y digo “Ya esta” y te olvidas de todo... para mí tiene que ser así contagiar esa alegría y esas ganas de hacer música...

6.2.2.2.1 C) ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA - DOCENTE 3- RESULTADOS

1 - CONSIDERACIONES

ACERCA DEL PROGRAMA

DE CLASES

DOCENTE 3

- ¿Qué **ejes musicales** o grandes temas considera relevante de incluir en su planificación actual y entonces en sus clases?
Bueno altura; agudo - grave (en nociones generales), carácter, algunas cuestiones del ritmo, duración, forma (forma trabajo bastante, pero por ahí lo trabajo de manera intuitiva); quizá ellos no tienen en claro que hay una parte A, una parte B; sino digamos, saben que hay partes igual (y por eso tienen que hacer el mismo paso de baile), lo mío es música con expresión corporal, así que por ahí trato de tomar contenidos que tienen que ver con la expresión corporal.
- ¿Qué **documentos curriculares** (nacionales o provinciales) de la legislación vigente le parecen importantes de incluir en tu planificación?
Para mí, son importantes los contenidos actitudinales, los incluyo en la planificación y los tengo en cuenta en particular la formación de hábitos, cuando los chicos llegan a la sala se sientan, que sepan que empezamos con alguna canción, que terminamos con alguna canción o con alguna cosa cortita; los momentos de la clase, esas cosas para mí, son importantes todo lo actitudinal. Y en cuanto a los contenidos más bien, específicos de la materia, lo que te contaba recién, algo de ritmo, un poco de altura, un poco de forma. Por ahí alguna cosa que pueda llamarles la atención o que pueda llegar a interesarles en género y estilo por ejemplo, pero menos.
- Sabiendo que ud. tiene desde sala de lactantes ¿qué **propósitos** fundamentales se propone para que el niño que termine sala de cinco, pueda lograr? Es decir ¿cuáles se propone lograr hacia el final de la sala de 5 años del nivel inicial?
Que conozcan un repertorio de canciones, sobre todo las infantiles/tradicionales, que se diviertan cantando, que sepan ponerle su expresión, que sepan, que puedan y expresarse corporalmente a través de la música; pero sin presiones, que lo disfruten, que lo vivan. Lo mismo el canto, más que nada eso, que puedan disfrutarlo, que tengan algunas herramientas musicales, del hacer musical, pero que lo disfruten.
- Que **actividades** le resultan importantes en el diseño de una clase, considerando el desarrollo de secuencias de actividades que te parecen relevantes a su criterio?
Arranco..., tomo los tres momentos de las clases, un inicio, un desarrollo y un cierre. Para mí eso es fundamental; normalmente al inicio les hago cantar alguna canción como para que “bajen un cambio” porque llegan los treinta, se sientan en la alfombra, es un malón, y entre que se sientan y eso, les voy haciendo cantar algo para bajar un poquito.... Después el desarrollo de la clase puede ser por ejemplo, desde una canción que bailemos, o que cantemos, hasta un cuento con sonidos. A ellos les gusta mucho, por ejemplo ahora que estamos viendo el cuento de “Buque fantasma” de Promúsica, y se vuelven locos, les encanta eso. En el momento del cierre, que también trato de bajar un cambio de relajar... El momento de desarrollo también puede ser una cuestión de ejecución instrumental. Por ejemplo los hago sentar a todos en una ronda grande, reparto instrumentos y hago alguna actividad de ejecución que puede ser que pase alguno a dirigir la orquesta, o alguna canción hay momentos en que tocan los instrumentos.

· Y en relación a esta temática usted trabaja con la docente de sala ¿Se incluye en alguna propuesta el trabajo musical en **proyectos inter-áreas**?

Normalmente, la forma de trabajo es que cada uno da su materia, por ahí se presentan cuestiones que son de afuera por ejemplo ahora hay un proyecto del Ministerio que no recuerdo, en el que estamos viendo armar algo inter-areas creo que es sobre el Bicentenario, yo por allí colaborando un poco desde lo musical; y bueno... el acto final que allí si es un trabajo conjunto desde un cuento en el que trabajamos todos y yo las ayudo a las maestras con la parte musical

2 - CREATIVIDAD

1.1 ¿Qué lugar ocupa la **creatividad** en su diseño o planificación?

Quizá en la planificación no está, pero la creatividad mía es todo, porque desde el momento que por ejemplo llovió, faltó la mitad de la sala y tenía pensado dar un tema importante que me hubiera gustado que estén todos... cambio la actividad; o los chicos vienen “embaladísimo” con que quieren cantar algo, buen o... arrancamos con eso y después vemos, de última el tema lo voy acomodando en la semana, lo voy manejando así. Por allí me gusta, como te comentaba hoy, cambiarle la letra a las canciones, para que los chicos se diviertan, se rían, así yo me divierto también. Yo siento que si yo me divierto, y yo juego con ellos, se enganchan, y es un ida y vuelta que está bueno.

• **A nivel de experiencias musicales ¿Se incluye o realizas alguna propuesta el trabajo musical con los padres o con las familias?**

No, no hay cuestiones que por ahí uno cuida bastante... el tema con la familia. Yo por allí, trato de no tener mucho contacto: pero no se hace habitualmente; sí, para el día de las familias se hace algún acto sería, en el que los papás arman un número para los chicos, y entonces yo ahí me dedico a poner la música, soy como el dj-s, vienen los papás, me traen el pen drive... y a veces terminamos, como cierre, yo termino cantando alguna canción con los nenes y les mostramos a los papás. Pero no más que eso.

1.2 ¿Le parece fundamental las **propuestas de los alumnos**?

A ellos les gusta les gustan los cuentos (El cuento del Buque fantasma), me piden también cuentos, les estuve llevando un cuento de Paka Paka es de Silvia Schujer, producido por ellos, “Clarita se volvió invisible”, el cuento es de una nena que se volvió invisible y tienen muchos sonidos, entonces vamos escuchando el cuento de la nena que corre, del gato que aulla, el nenito que llora y eso les gustó muchísimo. Después por allí hay canciones que no me las piden, pero yo me doy cuenta que les gusta. Y otra actividad que les agrada, es trabajar con un extracto del Ballet del Cascanueces de Tchaikovsky (tarareo), en ese como inicia suavemente y va subiendo.... Y es misteriosa la música, les digo que: “Somos juguetes”, se paran entonces contra la pared que parece un armario (cada uno elige el juguete que quiere ser, y hacemos como una escena de película que vamos a jugar. Es decir les gusta “jugar a ser juguetes”, “salen del armario, salimos a explorar la noche, y no hay nadie en la casa... todos están durmiendo”, entonces la magia de los juguetes... entonces nadie los tiene que ver. Y yo digo: “escuche algo!...” y vuelven al armario y todo ese juego así les encanta.... A mí me gusta mucho porque allí estamos trabajando tanto lo musical como la expresión corporal.

1.3 ¿De qué manera les da respuesta a esas inquietudes fuera de programa?

Para mí es un cincuenta y cincuenta... depende de la actividad que yo traiga, depende... porque, si yo traigo algo que sé que les puede gustar, que está bueno y quiero que ese día lo demos, o es un tema importante, por ejemplo por decirte: cambiamos la canción de la banderita y quieren que la ensayemos... bueno les digo: vamos a ver... lo dejamos para más tarde (si nos da el tiempo), o lo hacemos para la clase o la semana que viene. Lo voy manejando y tienen importancia lo que ellos dicen.

1.4 ¿Qué inquietudes, actividades o experiencias musicales solicitan o preguntan habitualmente sus alumnos? (que a usted le llame la atención) ¿Qué importancia le asigna a dichos requerimientos, gustos e intereses que plateen los alumnos? ¿tiene sentido la experiencia previa de ellos?

Si, lo que pasa que por allí no son tan participativos como los chicos más grandes, pero a mí me gusta escucharlos.

¿De qué manera vos le das respuesta?

Y depende... porque a mí me gusta mucho, yo les “cuento” a los chicos (en el buen sentido), y me gusta mucho que la fantasía no tenga límites, este... por ejemplo, me gusta hacerle cuentos de ese tema PIM PON (creo que se llama) de Malbrán – Furnó una de ellas... (la canta), bueno con esa canción yo le hago un cuento en el que hay duendes en la sala, y a los duendes les encanta escucharlos cantar a ellos y que le gusta esa canción y que se la cantemos,,,,, y bueno, que se yo... capaz que me preguntan: “seño y los duendes x...?” y bueno, a mí me gusta mucho estimular la fantasía de los niños.

1.5 A su criterio ¿tiene sentido el error de los alumnos en su clases?

Bueno, el error, yo trato de marcarlo más bien en general, no marcárselo al nene “vos te equivocaste”; por ejemplo: (canta “Si es que estás buscando un Calipso...palma” “No no no no, esperen un ratito, son dos palmas no más, fíjense”- no son tres), y aclarar son dos palmas o lo que sea... trato de marcárselo de forma graciosa como que los estoy retando pero istríonicamente. Lo que sí marco enojada, como que sepan que hay un límite groso en las cuestiones de actitud, si algún compañero pega a otro, eso lo marco muy fuerte. Pero si es la cuestión musical se los marco divertida, que ellos sepan que no es grave equivocarse, y que si sepan que hay un error y hay que mejorarlo, en la ejecución por ejemplo.

3 - EVALUACIÓN

En relación a la **evaluación** ¿cómo confecciona las fichas evaluativas? ¿Qué ejes incluye en los aspectos a evaluar, y cuál de ellos considera más relevante?

Las fichas evaluativas ya estaban confeccionadas cuando yo llegué al jardín, pero yo estoy de acuerdo en la forma como lo plantea. Yo aquí tengo justo las del período de ambientación, entonces son bastantes generales como el alumno se adapta y cuestiones así, pero ya cuando está entrado el año, las fichas abordan los ejes temáticos importantes son: 1) la cuestión actitudinal (como se lleva con los compañeros, cómo se lleva con la profesora, si hace caso en clase, si presta atención), y después ya una parte más específica de la materia, por ejemplo si hace la ejecución instrumental, si baila o hace la expresión corporal, si escucha los sonidos, es bastante amplio y están en confección.

• ¿Cuál de los ítems te parece más importante o relevante de considerar o evaluar?

Para mí es muy especial el tema del disfrute de la música, los ítems en los cuales estás evaluando si el chico realmente disfruta de la ejecución corporal o instrumental, si disfruta, entonces allí veo, por ejemplo voy viendo a ciertos chicos les gusta más la ejecución instrumental, pero no la ejecución corporal... a otros lo que les gusta es tener un repertorio de canciones. Por ejemplo me dicen: “Seño: saca la canción de la vaca Lola”, tengo una bolsita con un montón de fichas, y saco “La vaca Lola”, “El lagarto y la lagartija”, “La brujita tapita”, “El gallo pinto”, y allí van apareciendo todos los personajes que a ellos les gusta.

4 - DESEMPEÑO Y FORTALEZAS

- ¿Qué aspectos, a su criterio, son los que favorecen el **desempeño** exitoso de sus clases?

Para mí va todo en un setenta y ochenta por ciento, en la energía que uno pone,... y capaz que te estoy diciendo algo que suena... no es... pero para mí eso es todo. Porque vos quizá armaste una clase espectacular, trajiste un tema hermoso, trajiste un video, algo re divertido, pero si vos no le ponés la onda, los chicos no lo enganchan, para mí es eso: es poner el cuerpo, uno estar allí, y mostrárselo y armarle toda la historia .Por ejemplo: “les traje...” hay una actividad que también les gusta y que se divierten, yo saco la flauta dulce y les digo: “chicos yo ahora me voy, ustedes quédense dormidos en la alfombra, me voy porque va a venir, mi amigo el encantador de serpientes, el viene de Francia y ustedes tienen que creer que ustedes son serpientes...” salgo, y entro jugando con la flauta (habla y saluda en Francés...) se matan de risa y lo que hacemos es ajuste global... cuando yo toco la flauta ellos se levantan un poquito moviéndose así como serpientes, cuando para la flauta y para de golpe bajan y se matan de risa y yo medio que les hablo en francés (ejemplo...) es un ratito jugamos así... pero es cien por ciento “poner el cuerpo”, y lo que ellos están haciendo es ajuste global. Tanto yo como ellos.
- ¿Qué **fortalezas** particulares de su persona, son aquellas que posibilitan **aprendizajes musicales** valederos?

Y bueno para mí eso, “ponerle la onda”, aún si tuve un día malo, horrible, no importan, yo en el aula me gusta transformarme y entregarme cien por ciento al juego... yo voy a jugar con los chicos (cuenta anécdota de una compañera: Ma. José me dice: “la Vicky va a jugar!). Yo voy a jugar con los chicos, a mí me gusta eso y más en sala de cinco porque el entendimiento que tienen las salas de cinco, no lo tienen en la sala de cuatro. En mi Jardín particular las salas de cuatro son las dos salas de 3 con 15 nenes cada una, que se juntan; entonces son nenes que se están conociendo entre ellos, toda la problemática particular de sala de cuatro que es: no son ni de tres ni de cuatro, están ahí en esa transición, y sala de 3 es otra problemática. Pero, en la sala de cinco están ya están aceitados”, ya son un grupo constituido.

5 - OTROS COMENTARIOS

Creo que dije todo, porque para mí lo más importante es el juego, me gusta preparar material para eso y en realidad, yo apunto más que nada a eso: a ver... ¿qué actividad pueda resultar divertida con los chicos?, en la cual esté dando un contenido, pero que los enganche. Por ejemplo la otra vez tome una canción “UNGARA” de un disco de Magdalena Fleitas del disco Risas de la Tierra o Risas del agua; y dije: bueno... “les voy a armar una historia con esto” y armé una historia de una chica, saqué imágenes de internet, las imprimo, las pinto, y se las llevo y las pongo en la pared. “Esta chica, fulanita, les hago toda la historia...; encontró unas runas perdidas donde se encontró no se qué, entonces las runas eran de un baile antiguo que hacían los celtas... no se Vikingos..., y que era este, y en esta parte del baile bailaban así, y después en la otra parte bailaban asá...” y vamos haciendo toda la canción; y con eso di forma por ejemplo. Fíjense acá: miren esta música es igual a esta, y entonces ¿Qué baile hacíamos acá?, y terminamos armando un baile en ronda y todos divirtiendonos

Otra cosa que tengo en cuenta cuando busco algo, es educar en valores desde el mismo contenido, por ejemplo este cuento que te contaba de Silvia Schujer; la mamá tienen un trato tan cariñoso con la nena (quizá en mi jardín no se ve tanto, o quizá sí..., porque las familias con el ritmo de vida y familias en particular que tienen problemas, en la que los padres se llevan mal, o ven mucha violencia - en la tele, todo el tiempo). Y entonces de este cuento, por ejemplo rescatar el hecho de una mamá es tan cariñosa con la hijita, los nenes se quedan mirándolo, y yo ese momento se los respeto. Que ellos sientan ese amor, ese afecto. En el cuento la mamá le dice: “Clarita... vení acá que te quiere darte un beso, tengo ganas de darte un cariño...”; no son contenidos específicos de la materia, pero para mí es fundamental la parte afectiva, la parte de valores. Por ahí también si hay un cuento, me gusta que en el cuento inventarle, y buscarle la vuelta para que haya una enseñanza afectiva, una enseñanza de valores. Por ejemplo: un nene que descubrió que si trataba mal a otros nenes, como por darte un ejemplo que no existe pero inventado, no iba a tener amigos, pero si él les decía cosas lindas se hacía un grupo de amigos – por ejemplo. No son cosas de la materia, pero son cosas que hacen a “lo humano” y que hacen a lo que nosotros podemos dar como docentes, creo que estamos allí para eso, y ese es el mensaje que les damos.

6.2.2.3 PARTE III - - RESPUESTAS DISPONIBLES EN DVD ADJUNTO (FOTOS)

Sugerencias al completar los siguientes ítems.

A continuación, se le van a presentar algunas preguntas o afirmaciones que tienen que ver con su realidad educativa y el funcionamiento normal-habitual de su clase. Lea las frases cuidadosamente y marque las respuestas que usted crea que más se acercan a dicha realidad.

Recuerde que para estas preguntas, o afirmaciones, no existen respuestas correctas o incorrectas, de ahí la importancia de que responda con tranquilidad, sinceridad y a la vez, reflejando su realidad como docente, y no un ideal.

4 - En relación a su práctica docente en las clases de música del Nivel Inicial:

a) *Integración disciplinar con otras áreas y/o instituciones: SI - NO ¿CUÁL?*
(COMENTAR BREVEMENTE).....

b) *Temática o interés en particular que le preocupe actualmente por estudiar o mejorar de su práctica en el Nivel Inicial:.....*

c) *Valore las actividades que realizan los alumnos en relación al contenido, en una escala de 1 a 6.*

En una escala de 1 a 6, considere 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre.

a. Implementa y juegan con ritmo de palabras, rimas, adivinanzas, jitanjáforas, coplas, versos, etc.	1	2	3	4	5	6
b. Inventan canciones, relatos sonoros y cuentos disparatados.	1	2	3	4	5	6
c. Aprenden canciones de memoria sin analizar su contenido	1	2	3	4	5	6
d. Dramatizan canciones o cuentos sonoros	1	2	3	4	5	6
e. Dan finales distintos a cuentos, historias, relatos, canciones, etc.	1	2	3	4	5	6
f. Proponen la invención de movimientos corporales sobre canciones o melodías	1	2	3	4	5	6
g. Inventan juegos originales involucrando sonoridades rítmicas corporales	1	2	3	4	5	6
h. Para que todo el grupo participe propone diversos roles dentro de las creaciones o juegos grupales	1	2	3	4	5	6
i. Realiza variaciones tímbricas sobre canciones o bandas grabadas	1	2	3	4	5	6
j. Utiliza sustituciones rítmicas o combina diversos planos sonoros rítmicos	1	2	3	4	5	6

d) *Valore aquellas consignas y propuestas docentes en relación a sus clases en una escala de 1 a 6. Considere 1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre.*

	1	2	3	4	5	6
a. Hace ver a los alumnos cuando han realizado una creación musical, posibilitándoles comentar su elaboración	1	2	3	4	5	6
b. En el aula, propone a los alumnos que realizan actividades individuales y en pequeño grupo según sus intereses	1	2	3	4	5	6
c. Propone a los alumnos las mismas actividades a la vez	1	2	3	4	5	6
d. Repite en la planificación las mismas actividades de un año para otro	1	2	3	4	5	6
e. Repite las instrucciones de las actividades varias veces para que los alumnos no se equivoquen	1	2	3	4	5	6
f. Las actividades de clase presentan como un desafío a resolver por parte de los alumnos.	1	2	3	4	5	6
g. Las actividades que se proponen para un determinado contenido a enseñar son repetitivas	1	2	3	4	5	6
h. Acepta que los alumnos propongan o sugieran actividades a desarrollar	1	2	3	4	5	6
i. Ante una respuesta inesperada o que no coincide con lo solicitado o esperado, se vuelve a explicar la consigna.	1	2	3	4	5	6
j. Lleva al aula material que fomenta la imaginación, la sorpresa y la creatividad.	1	2	3	4	5	6
j. Favorece que los alumnos den a los materiales sonoros usos inesperados y sonoridades exploradas por ellos.	1	2	3	4	5	6
k. Propone usted materiales e instrumentos en la producción pautando los momentos y modos de toque.	1	2	3	4	5	6

e) *Valore los aspectos que considera central a la hora de realizar las evaluaciones o diseño de fichas evaluativas.*

a. Evalúa aspectos de producción musical grupal	1	2	3	4	5	6
b. Evalúa aspectos de producción musical individual	1	2	3	4	5	6
c. Considera importante la evaluación sobre los ejes del conocimiento musical relacionados con la PERCEPCIÓN - AUDICIÓN	1	2	3	4	5	6
d. Considera importante la evaluación sobre los ejes del conocimiento musical relacionados con la EJECUCIÓN (vocal, corporal e instrumental)	1	2	3	4	5	6
e. Considera importante la evaluación sobre los ejes del conocimiento relacionados con la REFLEXIÓN – PRODUCCIÓN - CREACIÓN	1	2	3	4	5	6
f. Considera fundamental evaluar de acuerdo a lo pautado en el plan anual	1	2	3	4	5	6
g. Considera fundamental sólo cumplir con lo propuesto en los NAP	1	2	3	4	5	6
h. Valora como importante, estimar en sus fichas evaluativas lo propuesto en los cuadernos del aula del Nivel Inicial	1	2	3	4	5	6
i. Valora como importante, estimar en sus fichas evaluativas lo propuesto en las orientaciones didácticas	1	2	3	4	5	6
j. Complementa su evaluación considerando los contenidos a lograr en cada nivel que prescribe el diseño curricular	1	2	3	4	5	6
j. Evalúa aspectos relacionados con el goce en la expresión creadora o entusiasmo particular de cada niño	1	2	3	4	5	6

5- Considerando los contenidos a desarrollar en la sala de 5 años y de acuerdo a otros ciclos lectivos anteriores (según su experiencia en el nivel):

A) En torno a qué eje gira fundamentalmente su propuesta musical:

Desarrollo de actividades de Audición..... Producción Vocal:

Producción instrumental:.....Creación:.....

B) Qué ejes son abordados de manera menos específica o menor cantidad de tiempo:.....

C) Si algunos quedan relegados ¿cuál es la causa?:

Tiempo: Por realidades puntuales y particulares de cada grupo:.....

Exigencias, demandas o solicitudes institucionales:.....

Otros especificar):.....

.....

6.2.2.3.1 Escala del Fluir de la creatividad como modelo para la confección posterior de la entrevista estructurada.

Transcripción del Punto 1 y 2 – de la EFC de Ruiz Gutiérrez (2010. p. 470)

1. Valore en qué grado suele realizar con sus alumnos las siguientes actividades en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

a. Bromean y juegan con las palabras y poemas	1	2	3	4	5	6
b. Inventan canciones y cuentos disparatados	1	2	3	4	5	6
c. Dramatizan cuentos para trabajar las emociones	1	2	3	4	5	6
d. Dan finales distintos a cuentos, historias, etc	1	2	3	4	5	6
e. Inventan juegos originales	1	2	3	4	5	6
f. Utilizan la lluvia de ideas para solucionar conflictos	1	2	3	4	5	6

2. Valore las siguientes afirmaciones respecto a las actividades desarrolladas en su aula en una escala de 1 a 6 (1 = Nunca; 2 = Casi nunca; 3 = Alguna vez; 4 = Frecuentemente; 5 = Casi siempre; 6 = Siempre).

a. Hace ver a los alumnos cuando han realizado un trabajo creativo	1	2	3	4	5	6
b. Las actividades de clase son novedosas	1	2	3	4	5	6
c. En el aula los alumnos realizan actividades individuales y en pequeño grupo según los intereses de estos	1	2	3	4	5	6
d. Repite las instrucciones de las actividades varias veces para que los alumnos no se equivoquen	1	2	3	4	5	6
e. Las actividades de clase son desafiantes	1	2	3	4	5	6

6.3 Observaciones de clases (en DVD formato mp4 – videos adjuntos 6.4).

Se aclara que en formato mp4 se adjuntan los fragmentos de las clases observadas que fueron descriptos en el capítulo 3 de la presente tesis (6.4). Se encuentra a disposición de los Señores del Jurado, la versión de los videos de las clases en forma completa.

6.3.1 Registro exhaustivo denso de las tres primeras clases del docente 1 (no filmadas).

Reconstrucción de las clases observadas. Jardín DOCENTE 1

Se narra a continuación lo observado en los días:

Viernes 8 de abril de 2016 – 15 hs. – Sala de 5 años – 12 alumnos presentes.

Lunes 11 de abril de 2016 – 15 hs. – Sala de 5 años – 20 alumnos presentes.

Viernes 15 de abril de 2016 – 15 hs.- Sala de 5 años 16 alumnos presentes.

Características de la institución y situación particular de la espacio de desarrollo de la clase:

La docente aclara inicialmente luego de saludarnos, que como no dispone de salón exclusivo de música, la actividad musical se desarrolla siempre en la sala de clases junto a la docente de Nivel Inicial.

Al ingresar y presentarme las sala de 5 años donde trabaja junto a los alumnos, observo que es una sala muy iluminada, espaciosa, con muebles acordes a la altura de los alumnos y con disponibilidad de los materiales que irán manipulando.

Hay algunos casos de alumnos que se quedan desde la mañana, (esto lo explicita la docente de sala comentándome antes de empezar con la actividad), ya que la institución ofrece la oportunidad de extensión horaria hasta las 15 hs. en que se retiran los hermanos de la escuela primaria, lindera con dicho Jardín y perteneciente a la misma unidad académica UNL.

CLASE 1 - Viernes 8 de abril.

La docente de música a la institución llega 15 minutos antes del inicio, y se dirige a la sala de 5 años, donde preparar el equipo de música.

Los niños ingresan con la docente que los trae de otra materia especial y se sientan en las mesas dispuestas cada 5 niños.

Inician la clase junto a la docente de sala haciendo una actividad del registro del día, solicitando a una alumna que cuente cuantos compañeros han asistido, y las actividades posteriores que realizarán en el resto de la jornada.

Al tomar la clase la docente de Educación Musical les habla pausadamente, y comienza a cantar la canción “Olas que viene, olas que van”, que realizan habitualmente en forma de

saludo todas las clases. Le superpone a dicha interpretación un juego de manos. Luego les solicita que se la canten a ella, para responder en forma responsorial dicho saludo. Continúa con la ejecución vocal de la canción “En un barco”, en el que se presentan cantando por separado niñas y niños, y por otro lado la docente.

La docente les presenta la máscara que va a utilizar para dramatizar el cuento que desarrollarán en la presente clase, los invita a disponerse a la audición por medio de un canto de atención, y comienza la narración oral del cuento siguiendo una guía de sonidos que va intercalando entre el relato. Inicialmente al iniciar la audición grabado del cuento sonoro, indaga a los alumnos si lo recuerdan (ya que fue cierre del pasado encuentro). Luego de la audición del mismo, la docente indaga acerca de lo sucedido, su inicio, lo acontecido y el final del mismo.

A continuación, la docente comienza a narrarlo, y va interactuando con los alumnos solicitando la acompañen en la ejecución vocal de sonidos que se hacen presente en el relato; propone que los alumnos “le den vida...” a los personajes del cuento.

La docente acompaña el relato del cuento con gestos de las acciones que en el mismo acontecen.

Continuamente va indagando a los alumnos, para que reconstruyan lo sucedido, por medio de preguntas como: ¿Quién es el jilguero? Y si está la luna, ¿cómo podemos hacer su sonido?, y ¿cuándo el niño aparece?

Comienzan a imitar vocalmente las partes que pueden sonorizar.

Hacen una grabación de prueba para escuchar el relato más los sonidos.

Escuchan el relato, y en grupo conversan acerca de la intensidad de algunos sonidos que no se escucharon, los momentos en que algún alumno hizo el sonido fuera de su momento, realizando ajuste y estableciendo acuerdos para una nueva sonorización con instrumentos en la clase siguiente.

Para cerrar la propuesta de clase la docente les explica que la próxima semana podrán acompañar el cuento “dándole vida” pero con objetos sonoros e instrumentos de pequeña percusión.

Se despide cantando “se va la barca” saludando a los niños y docente de sala, para dirigirse a otra sala de clases.

CLASE 2 - Lunes 11 de abril.

La docente de música a la institución llega 10 minutos antes del inicio, y se dirige a la sala de 5 años, donde preparar el equipo de música y además un cajón con ruedas donde dispone de los instrumentos de pequeña percusión y objetos sonoros a usar en la clase.

Al ingresar los alumnos que vienen de otra materia especial, comienza a cantar la canción “Hola Chicos”, en forma de saludo, superponiendo a dicha interpretación un juego de manos. Luego les solicita que se la canten a ella, para responder en forma cantando a dicho saludo. Continúa con la ejecución vocal de la canción “En un barco”, en el que se presentan cantando por separado niñas y niños y por otro lado la docente.

A continuación saca del cajón objetos sonoros, que les explica van a superponer luego al cuento que conocieron la clase pasada y sonorizaron vocalmente.

La docente distribuye por las mesas, reparte roles según lo que los alumnos le solicitan y en algunos casos ella entrega los instrumentos de los que dispone en dicha caja y que son los que va dividiendo para equilibrar la producción por mesas, facilitando que no sea desproporcionado la cantidad de sonidos de un personaje en comparación con otros. Entrega también tubos de cartón y plástico, para hacer algunos sonidos. Pregunta a los chicos y luego indica cómo sería la velocidad del caballito. Ordena en las mesas cada uno de los silbatos para que sólo ejecuten cuando aparece el jilguero.

Entrega sonajas para explorar y reproducir sobre el texto cuando aparece la luna. Pregunta si faltaría algo en la laguna. Y entrega, según pedido de los alumnos para ejecutar el palo de lluvia cuando aparece la lluvia. Un alumno le pide el raspador para hacer el sonido de la rana.

Cuando empiezan todos a explorar con sus instrumentos, les sugiere otras formas de toque o modos de acción para el mismo instrumento. Les da a elegir o tocar con baqueta o con las manos. Los alumnos permanecen 2 minutos explorando diversas sonoridades.

Un niño se enoja cuando se niega a ejecutar el instrumento y ella igual se lo deja para que pueda ejecutar si lo desea, por más que permanece sin participar en dicha actividad.

Una alumna sugiere otra forma de toque de un instrumento (en la ejecución del galope del caballo), y la docente la felicita ponderando su propuesta, y solicitando a los demás compañeros que puedan imitar lo sugerido por esta compañera.

Concluida la exploración sobre cada objeto sonoro o instrumento la docente repasa por orden de aparición cada uno de los personajes, indicando la postura que deben tener para ejecutar correctamente el instrumento.

Finalmente, la docente de música les propone a los alumnos realizar la grabación del cuento mientras ella lo lee los alumnos deben superponer sonidos de personajes (con la colaboración de la docente de sala, que se encuentra presente sentada en una de las mesas).

Les explicita previamente a la filmación, que pueden usar además de sonidos instrumentales, sonidos vocales por ejemplo en el caballo, o en la rana.

Para iniciar la grabación, levanta la mano y solicita a los chicos que hagan silencio, esperando la atención para iniciar el relato del cuento con ejecución instrumental. Les sugiere que si

quieren “dar vida” a los personajes deben estar atentos, lo cual genera en los alumnos una postura expectante, de silencio ante la ejecución.

Durante la filmación la docente cambia su tono de voz, efectuando diversas alturas, cambios del ritmo hablado y variaciones en el carácter y expresividad. En todo momento acompaña con los ojos y los gestos faciales la ejecución, dando el ingreso de grupos de instrumentos con la cabeza. Con la mano en gesto de cierre va dando conclusión a cada grupo de personajes según la lectura que continua. Además con la mano, indica cuando un alumno prodigue tocando y no está pautado allí en ese instante, como así mismo ayuda a ejecutar el raspador a otra alumna que no puede tomar en sus manos la baqueta.

Para cerrar la propuesta de clase los alumnos guardan los instrumentos junto a la docente en la caja, y les dice que en la próxima clase observarán en el salón de computación el video de la propuesta realizada.

Se despide cantando “se va la barca” saludando a los niños y docente de sala, para dirigirse a otra sala de clases.

CLASE 3 - Viernes 15 de abril.

Empieza la clase en el salón de clases, invitando a los niños que cantando: “Olas que vienen” se dirijan hacia la sala de informática. Una vez ubicados en la sala del piso superior, se disponen en ronda, sentados en el piso delante de una pantalla, donde inicia la explicación aclarando que a continuación observarán el video que han realizado en las clases anteriores, lo que genera en los alumnos un clima de expectativa, alegría y hasta conversaciones entre ellos.

Reproduce el video de manera completa, solicitando a los niños que escuchen en que secciones intervino cada uno, ejecutando el instrumento que le era asignado.

Nuevamente les indica que van a observar el video deteniéndose en cada uno de los sectores donde por grupos se ejecutaban instrumentos.

Luego de cada fragmento se analiza ¿Cómo se escuchó?, ¿sonaban todos?, ¿qué instrumento faltaría?, ¿suena parecido al fragmento del cuento que representa?, ¿hay algún niño que ejecuta más fuerte el instrumento?, ¿qué agregaríamos?

Les va dando la palabra por turno luego de que cada niño levante la mano; escuchando a los chicos, atendiendo sus propuestas y además su pareceres. Indicando y anotando cuestiones que luego les aclara van a ser retomados en la clase siguiente, y les aclara que les presentará un nuevo video con una canción a sonorizar.

A continuación, les expone el video de la canción “Chamarrita de los pájaros” por medio de la realización de adivinanzas que presentan cada ave mencionada, en la canción luego se observa el canto de pájaros imitados con silbidos sobre las imágenes de los mismos.

La docente solicita a los niños que recuerden cada adivinanza y el nombre de los pájaros que observaron en el video.

Se reitera el visionado del video, deteniéndose en cada fragmento que aparecen los silbidos, mencionando el nombre y tratando de imitar cada sonido.

Concluye la hora de clase solicitando a los alumnos, que practiquen cada silbido que la clase siguiente lo retomarán para sonorizar en la sala.

Descienden hacia la sala cantando “Se va la Barca”, llegan a la sala de clases, los saluda y se retira hacia otra sala a continuar con sus clases.

Aclaración: Estas tres clases, no se pudieron filmar ya que hasta ese día no se contaba con la aprobación para lo mismo. Luego se compartió la grabación de la filmación.

En el desarrollo de la clases se percibió claramente momentos de concreción musical que incluyeron: etapa inicial o primer momento, desde la audición grabada del cuento sonoro, y luego del relato de la docente; etapa de desarrollo o segundo momento, que incluye la producción vocal con invención de sonidos acordes al relato; momento de cierre o tercer momento, que implicó la grabación de la producción y la filmación de la misma para compartir con las demás salas.

Cuando los alumnos iban proponiendo diversos sonidos para partes puntuales del cuento, ella solicitaba que levanten la mano y vayan respondiendo de a uno.

Cuando en la ejecución vocal o desarrollo de las actividades musicales se observa desorden, ya sea por distracción o alguna causa externa, la docente de música levanta la mano y automáticamente los alumnos se van ordenando y volviendo a retomar la actividad propuesta.

Apreciación posterior inmediata a las clases observadas (viernes 8, lunes 11, viernes 15 de abril): es segura de sus acciones, organizada en la secuencia de desarrollo de la clase, equilibrada en sus propuestas, tiempos de ejecución y atención a los diversos alumnos y solicitudes de los mismos.

Escucha las propuestas de los niños cuando le sugieren o aportan nuevas inquietudes o consignas a realizar.

Mantiene momentos equilibrados de audición, ejecución y algunas actividades de creación, centradas principalmente en la elección de los instrumentos (explorando modos de acción sobre el mismo), y luego interpretando grupalmente la producción que es filmada. Y trabaja con proyectos integrados con las docentes de sala.

Trabaja con proyectos integrados junto a las maestras de sala, cuestión que lo expresó en reiteradas oportunidades previamente al iniciar las clases y luego de la entrevista realizada. Además relató con detalles cada paso realizado del proyecto inter-áreas, que estaban desarrollando como continuidad del ciclo lectivo 2015.

6.4 Videos. Fragmentos en orden de mención en la tesis; capítulo 3.2:

Se encuentran a disposición del Jurado los videos completos de todas las clases observadas.

DOCENTE 1:	Pág.		
1. (D1 – C4 – min 2).....	132	42. (D2 – C3 – min 23:40)	142
2. (D1 – C6 – min 1).....	132	43. (D2 – C5 – min 9).....	142
3. (D1 – C4 – min 8:15).....	134	44. (D2 – C5 – min 5).....	142
4. (D1 – C4 – min 13).....	135	45. (D2 -C1- min 20:08).....	143
5. (D1 – C4 - min 4:36)	135	46. (D2 – C2 – min 10:05)	143
6. (D1 – C4 - min 5:30)	135	47. (D2 – C4 – min 14:30)	143
7. (D1 – C5 – min 3)	135	48. (D2 – C3 – min 11).....	143
8. (D1 – C6 - min 13)	135	49. (D2 – C3 – min 15:25)	143
9. (D1 – C4 – min 21:15)	135	50. (D2 – C3 – min 12).....	143
10. (D1 – C5 – min 1)	135	51. (D2 – C3 - min 25)	144
11. (D1 – C4 – min 16)	135	52. (D2- C 5 – min 19)	144
12. (D1 – C6 – min 1).....	136	53. D2 – C4 – min 21:12)	145
13. (D1 – C 6 – min 13)	136	DOCENTE 3:	
14. (D1 – C6 – min 10:36)	137	54. (D3 – C1 – min 18:32)	145
15. (D1 – C6 – min 16:15)	137	55. (D3 – C3 – min 6:36)	145
16. (D1 – C4 – min 10.10)	137	56. (D3 - C4 – min 12:50)	145
17. (D1 - C6 – min 19.39)	137	57. (D3 – C4 – min 14)	145
18. (D1 – C5 – min 10)	137	58. (D3 – C1 – min 9:30)	145
19. (D1 – C4 – min 27)	137	59. (D3 – C3 – min17:28)	146
20. (D1 – C6 – min 17:56)	138	60. (D3 – C1 – min 7:26)	146
DOCENTE 2:		61. (D3 – C1 – min 1.53)	146
21. (D2 – C 2 – min 8:42)	139	62. (D3 – C2 – min 9:30)	146
22. (D2 – C1 – min 23:50).....	138	63. (D3 – C5 – min 16:44)	146
23. (D2 – C2 – min 10:05).....	138	64. (D3 – C5 – min 9:36)	146
24. (D2 – C2 –min 16).....	138	65. (D3 – C4 – min 6.54)	146
25. (D2 – C2 – min 20).....	138	66. (D3- C4 – min 2.10)	146
26. (D2 – C 3 – min 1.30).....	138	67. (D3 - C1 – min 13: 03)	147
27. (D2 – C4 – min 1:31).....	138	68. (D3 – C5 – min 14:30).....	147
28. (D2 – C 5 – min 1:59).....	138	69. (D3 – C2 – min 6.50).....	147
29. (D2 – C1 – min 3)	140	70. (D3 – C2 – min 8:45 a 10:20)....	147
30. (D2 – C 4 – min 0:50).....	140	71. (D3 – C3 – min 10:45)	147
31. (D2 – C5 – min 7)	140	72. (D3 – C1 – min 17:43)	147
32. (D2 – C 3 – min 14.30)	140	73. (D3 – C2 – min 3:02)	147
33. (D2 – C1 – min 5:46)	140	74. (D3 – C5 – min 6:01)	147
34. (D2 – C 5 – min 13:06)	141	75. (D3 – C3 – min 7:20)	148
35. (D2 – C 1 – min 4:04).....	141	76. (D3 – C1 – min 19:38)	148
36. (D2 – C3 – min 3).....	141	77. (D3 – C2 – min 6:40)	148
37. (D2 - C3 - min 11.42).....	141	78. (D3 – C1 – min 21:25)	148
38. (D2 – C 5 – min 4).....	141	79. (D3 – C1 – min 19:38)	148
39. (D2- C 5 -min 6).....	141	80. (D3 – C5 – min 3:22)	148
40. (D2- C1 – min 12:06)	142	81. (D3 – C3 – min 20)	148
41. (D2 - C 3 – min 21.55)	142	82. (D3 – C4 – min 22)	148