



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

PROGRAMA DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA
MEDIA PARA PROFESIONALES

Conocimiento Didáctico del Contenido de la práctica instrumental: El caso de un profesor principiante y otro experimentado

Estudiantes: Mauricio Olave Cabrera

mauri.olave22@gmail.com

Ignacio Álvarez Farías

ignacio.af91@gmail.com

Benjamín Espinoza Catalan

bespinozacatalan@gmail.com

Francisco Nalda Reyes

francisco.nalda.reyes@gmail.com

Profesor Guía: Eduardo Raval Moreno

PROGRAMA DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA MEDIA PARA PROFESIONALES

FACULTAD DE PEDAGOGÍA
Santiago, agosto 2021

ÍNDICE

RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	5
1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.....	7
1.1 Objetivos de investigación.....	7
1.2 Supuestos/hipótesis.....	7
1.3 Pregunta de investigación	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 La Educación Musical en el currículum escolar ¿Qué se enseña? ¿Para qué? y ¿Cómo?	8
2.1.1. ¿Qué contenidos curriculares se enseña a Estudiantes de Secundaria en Educación Musical? (Objeto a enseñar)	8
2.1.2 Eje escuchar y apreciar.	9
2.1.3 Eje interpretar y crear.	9
2.1.4 Eje Reflexionar y relacionar.	10
2.1.5 ¿Para qué finalidades?	10
2.1.6 ¿Cómo se enseñan los contenidos curriculares a Estudiantes de Secundaria en Educación Musical?.....	11
2.2 Modelos formativos del profesorado en general y de la disciplina musical.	12
2.2.1 Formación, Práctica y Profesionalización del Profesorado	12
2.2.2 Docente Democrático	13
2.2.3 Docente Mediador	14
2.2.4 Docente autoritario	14
2.2.5 Docente tradicional.....	14
2.3 Concepciones del Profesorado acerca de la enseñanza y aprendizaje de la educación musical.	15
2.3.1 Educación artística-musical como educación estética (Swanwick, 1988)(Reimer S. &, 1988 - 2009)	15
2.3.2 Educación musical praxial (Elliott, 2003)	16
2.3.3 Pertinencia de estas didácticas en el aula Chilena.....	16
2.4 Estrategias didácticas contextualizadas y situadas desde la experiencia del profesor: Características y su importancia para la enseñanza y aprendizaje escolar. .	17
2.4.1 Contextualización y problemáticas, ejemplos de la investigación:	17
2.4.2 Buenas prácticas docentes: “Marco para la práctica educativa”	18

2.4.3	Personalidad de los profesores para la buena práctica docente:	19
2.4.4	Calidad docente, tres factores a considerar:	19
2.4.5	Métodos de enseñanza:	19
2.4.6	Factores que implican el éxito en el aprendizaje de los estudiantes:.....	20
2.5	Sobre el Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales.....	23
2.5.1	Perfil de egreso	23
2.6	Conocimiento Didáctico del Contenido	23
2.6.1	Orientación para la enseñanza de la asignatura	24
2.6.2	Conocimiento de evaluación del aprendizaje	24
2.6.3	Conocimiento de estrategias de instrucción	24
2.6.4	Conocimiento del currículo escolar y oficial.....	24
2.6.5	Conocimiento acerca de los estudiantes	24
2.6.6	Modelos Didácticos	25
2.6.7	Modelo de transmisión-recepción	25
2.6.8	Modelo de descubrimiento	25
2.6.9	Modelo constructivista	25
2.6.10	Aporte del CDC o PCK en la Educación Musical (Antecedentes del CDC aplicado en procesos formativos de educación musical, Grieser y Hendricks, 2018.).	25
3.	MARCO METODOLÓGICO	26
3.1	Diseño Metodológico	26
3.2	Participantes.....	27
4.	RESULTADOS	30
4.1	Análisis cualitativo de los componentes del CDC de Raúl	30
4.1.1	Caracterización del mapa sobre la técnica de la flauta dulce (Profesor Raúl)	31
4.1.2	Caracterización del mapa sobre el ‘‘Ritmo’’ en la enseñanza de la flauta dulce (Profesor Raúl)	32
4.1.3	Caracterización del mapa sobre la identificación de las notas musicales en la flauta dulce (Profesor Raúl).....	33
4.2	Análisis cuantitativo-descriptivo de las relaciones entre los componentes del CDC de Raúl.	34
4.2.1	Técnica de la flauta dulce	34
4.2.3	Identificación de las notas musicales.....	34
4.3	Análisis cualitativo de los componentes del CDC de Bonifacio	35

4.3.1 Caracterización del mapa sobre la técnica de la flauta (Profesor Bonifacio).....	35
4.3.2 Caracterización del mapa sobre el ‘‘Ritmo’’ en la enseñanza de la flauta (Profesor Bonifacio):	36
4.3.3 Caracterización del mapa sobre la identificación de las notas musicales (Profesor Bonifacio)	37
4.4 Análisis cuantitativo-descriptivo de las relaciones entre los componentes del CDC de Bonifacio	38
4.4.1 Técnica de la flauta dulce	38
4.4.2 Ritmo	38
4.4.3 Identificación de las notas	38
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	39
6. CONCLUSIÓN	41
Referencias	42

RESUMEN

Esta investigación explora el Conocimiento Didáctico del Contenido sobre la enseñanza de la flauta dulce de dos profesores en formación, uno experimentado que cuenta con varios años de experiencia trabajando como docente, y otro novel cuya experiencia está dada sólo por sus prácticas profesionales. Para acceder a este conocimiento se analizaron las respuestas dadas por ambos docentes a formularios de representación del contenido relacionados a tres ideas sobre la práctica instrumental: *Técnica de la Flauta Dulce*, *Ritmo e Identificación de las Notas Musicales en la Flauta Dulce*. A partir de los resultados obtenidos se construyeron mapas que dan cuenta que, a pesar de su poca experiencia, el profesor novel cuenta con un CDC cuyos componentes están altamente relacionados entre sí, en contraste con el profesor experimentado, quien muestra una mayor desconexión entre los componentes de su CDC. Esto nos permite concluir que el Conocimiento Didáctico del Contenido es personal, dependiendo en gran medida de la formación inicial y experiencia de cada docente.

INTRODUCCIÓN

Si consideramos que el propósito formativo de la escuela a través de la educación musical es aportar al desarrollo de personas íntegras (Ayala, 2015, págs. 17-59), las concepciones del profesorado acerca de la enseñanza y aprendizaje se transforman en un objeto de análisis, dado que las metodologías usadas están determinadas por las formas de comprender la enseñanza. Por esto, resulta importante identificar y analizar el conocimiento sobre la forma de enseñar determinadas temáticas y habilidades que tengan las y los profesores para identificar sus potencialidades, y a la vez, las limitaciones de su pensar y actuar a la hora de enseñar música en la Escuela.

Las concepciones pueden ser entendidas como las creencias y las formas de entender la realidad que cada individuo posee, y que están determinadas por su entorno y por su visión del mundo (Marcelo Arancibia, 2015). Es por esto que la forma en que cada docente concibe la enseñanza de la música es única e individual, dada por la historia personal. Por lo tanto, analizar el Conocimiento Didáctico del Contenido de diferentes docentes representa un esfuerzo valioso para detectar las maneras personales de trabajar las diferentes temáticas del currículum de educación musical.

Existen propuestas metodológicas de carácter tradicional basadas en enfoques activos y constructivistas, las cuales se desarrollaron a lo largo de todo el siglo XX (Gainza, La Educación Musical en el Siglo XX, 2004). Entre los autores más destacados se encuentran Dalcroze, Kodály, Martenot y Orff (Federación de Enseñanza de CC.OO, de Andalucía, 2009). Lo que destaca a estos métodos, es que plantean una serie de actividades para iniciar musicalmente a las y los estudiantes, otorgando un amplio repertorio de herramientas metodológicas a las y los docentes. Pero, en este sentido, coincidimos con Violeta Hemsy al pensar que se debe “fomentar entre los maestros la reflexión, el espíritu crítico y la

creatividad” (Gainza, 2004). El uso dogmático de estas metodologías, sin tener en consideración los contextos específicos en los que se desarrolla la labor docente, podría provocar un empobrecimiento de la práctica musical dentro del aula (Federación de Enseñanza de CC.OO, de Andalucía, 2009). Esto se debe a que, en último término, todo depende del grupo específico de estudiantes con el que se esté trabajando, y de sus particularidades de identidad. No obstante, conocer y analizar el Conocimiento Didáctico del Contenido, propio y de otros docentes, permitiría generar estrategias más contextualizadas, que consideren las características propias de las y los estudiantes a quienes va dirigida la enseñanza que se busca impartir. Como el proceso educativo es complejo y convergen múltiples realidades y universos propios de los sujetos implicados, el proceso comunicativo dirigido a realizar objetivos, fijados de antemano, debe centrar a los educandos como sujetos primordiales, donde los componentes van a ser el mensaje musical, el contexto y las interacciones entre los sujetos y componentes (Ketele, 1984). Es relevante considerar la conducta humana, que se compone por el aspecto externo, aspecto interno y su dimensión temporal. El aspecto interno y la dimensión temporal permiten atribuir un significado al comportamiento observado (Montpellier, 1968 citado en Ketele, 1984). Se reafirma el estudiante como el personaje central del proceso educativo y el campo de los comportamientos manifiestos es la base de observación directa del educador (Ketele, 1984).

La educación musical es un elemento relevante en el desarrollo de los sujetos, fomenta el crecimiento de la sensibilidad, la orientación de la estética, los sentidos y la afectividad permitiendo además tomar en cuenta la cultura propia y otras externas. Emerge un lenguaje de comunicación humana, estando presentes aspectos como la convivencia, el respeto y la interacción entre distintos individuos que realizan una búsqueda común, siendo una expresión artística a través de la música y sus distintas representaciones (Suarez, 2016).

Perpetuar este pensamiento privará a las y los estudiantes del hecho que la actividad musical a través del juego apoya la libertad, la creatividad, el progreso evolutivo de los estudiantes y no solo aporta a aquellos que tienen talento musical, sino que es importante para todos y debe ser significativo de manera transversal (Arguedas, 2003).

La reflexión en torno a la práctica se ve influenciada por las concepciones de cada docente sobre enseñanza y el aprendizaje, ya que lo que cada profesor o profesora crea sobre cómo se deben realizar los procesos de enseñanza de algún contenido específico definirá la reflexión sobre la práctica misma.

“Los educadores musicales tenemos variadas ideas acerca de que queremos que aprendan nuestros alumnos, influenciadas por nuestra experiencia musical previa y nuestros estudios pedagógicos. Sin embargo, muchas veces los objetivos perseguidos no están bien definidos en sintonía con la redacción ambigua de los objetivos en el currículum oficial y se termina aplicando recetas didácticas tomadas de libros de texto, de cursos o de métodos incompatibles entre sí. La formación

inicial y permanente de un profesor puede convertirse, entonces, en una desordenada recopilación de canciones, instrumentaciones y juegos para entretener a los niños durante las clases. En última instancia, se reproducen irreflexivamente los modelos didácticos con los que se ha aprendido. ” (Rusinek, 2003, pág. 51)

La presente investigación pretende ser un aporte para la labor docente y la educación musical, demostrando información sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de un profesor novel o principiante y un experto en cuanto a la enseñanza de la práctica instrumental, enfocada en la flauta dulce. Es pertinente para enriquecer el ejercicio docente de la enseñanza musical, al abordarlo desde la teoría y metodología del CDC que proponen Park y Oliver (2008), ya que este enfoque nos ayuda observar las formas de pensar e implementar la enseñanza de estos profesores, ejercicio que en la educación musical chilena no ha sido abordado.

1. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1.1 Objetivos de investigación

Establecemos como objetivo principal de nuestra investigación la caracterización del conocimiento didáctico del contenido de un profesor novel y un experto que pertenecen al programa de formación pedagógica para profesionales en una Universidad privada de la Región Metropolitana de Santiago (RM). Enfocándonos en la enseñanza de la práctica instrumental caracterizaremos el CDC de los docentes a través de una encuesta o formulario de Representación del Contenido (ReCo), y describiremos cómo incide en el abordaje pedagógico de cada uno de ellos.

1.2 Supuestos/hipótesis

Suponemos que el profesor experto cuenta con un CDC más articulado, lo que le permite implementar la enseñanza de la práctica instrumental en las aulas de manera más eficiente que el profesor novel, y que el programa de formación pedagógica para profesionales de la Universidad privada de la RM entrega el CDC necesario en la formación como profesores.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las características del CDC de un profesor novel y otro experimentado cuando piensa en la enseñanza de la flauta dulce?

2. MARCO TEÓRICO

2.1 La Educación Musical en el currículum escolar ¿Qué se enseña? ¿Para qué? y ¿Cómo?

Si la pretensión es comprender la importancia de la Educación Musical en el contexto de la Educación Secundaria, una forma de aproximarnos a ella, es a través de tres preguntas generales. Cada pregunta, representa de alguna forma, un foco de discusión en torno a la conceptualización de la Educación Musical. Estas preguntas son:

- a. ¿Qué se enseña?
- b. ¿Para qué se enseña?
- c. ¿Cómo se enseña?

Reflexionar sobre estas temáticas nos permitirá tener una panorámica general de la situación de la música en la escuela, y más específicamente en el contexto de la educación chilena.

2.1.1. ¿Qué contenidos curriculares se enseña a Estudiantes de Secundaria en Educación Musical? (Objeto a enseñar)

Para poder tener una imagen clara de los contenidos curriculares que se enseñan a las y los estudiantes de secundaria en la asignatura de música en Chile, es importante revisar las bases curriculares y lo que estas plantean al respecto. Vega (2020) (Gómez, 2020) nos aclara que las bases curriculares de la asignatura de música para los niveles de 7mo a 11do medio fueron reformuladas durante el año 2015 paralelamente con las de otras asignaturas, tales como matemáticas y educación física por el Ministerio de Educación de Chile. Este organismo sugiere que:

“el plan de estudios debe estar orientado a desarrollar las capacidades de apreciación y creación en el ámbito de las artes, tanto para fomentar la expresión personal como para ampliar y enriquecer la propia experiencia con la apropiación del patrimonio cultural de la humanidad” (Vega, 2020, p. 209).

Vega (2020) nos permite entender que el plan de estudios propuesto por el ministerio de educación busca guiar el desarrollo de la expresión personal de las y los estudiantes tomando como base sus ideas propias y personales, contrastándolas y comparándolas con lo ya existente. En este sentido, las bases curriculares le dan una importancia central al repertorio a trabajar, y lo plantean como “principio, medio y fin en la actividad musical. Es por medio de él que se conoce, crea y recrea la música, ampliando, comprendiendo y desarrollando las habilidades y conocimientos musicales” (Ministerio de educación, 2015, pag. 287). Se establece que es por medio del trabajo con los diferentes repertorios

propuestos que las y los estudiantes desarrollarán las habilidades interpretativas, de apreciación y comprensión musical propuestas. En este punto se propone desarrollar un diálogo entre las dificultades técnicas propias de la práctica instrumental o vocal, los elementos del lenguaje musical y las características estilísticas y de contexto de la música interpretada (Ministerio de educación, 2015) Así mismo, se establecen énfasis para cada nivel, en los que los que la música de tradición oral, escrita y popular se eruirán como el elemento constructivo de cada experiencia musical, ya sea de escucha, de creación o de interpretación.

Además, las bases curriculares organizan el trabajo de la asignatura dividiéndolo en tres ejes fundamentales, los que están presentes en todos los niveles de enseñanza. Se plantea que “estos ejes están basados en las habilidades de percibir (Escuchar y apreciar), producir (Interpretar y crear) y reflexionar (Reflexionar y relacionar), que en el quehacer musical generalmente se presentan en forma conjunta” (Ministerio de educación, 2015, pag. 290). Así, aunque se propone que el trabajo musical incluye siempre todas las habilidades planteadas, cada eje propone un enfoque específico sobre el estudio de la música y abarca ciertos objetivos de aprendizaje relacionados con ese enfoque.

2.1.2 Eje escuchar y apreciar.

Las bases curriculares plantean que “el desarrollo de este eje permite tanto agudizar la percepción como ampliar experiencias y profundizar conocimientos” (Ministerio de educación, 2015, pag. 291) Por medio del trabajo en torno a este eje, se espera que las y los estudiantes amplíen su imaginario sonoro y auditivo y que fortalezcan su capacidad de expresar y comunicar los sentimientos, emociones e ideas que les genera la música. Además, se pretende que desarrollen la capacidad de apreciación musical, entendiéndose como:

Un proceso que se desarrolla paulatinamente y que, si bien puede tener un punto de partida en la escucha de obras musicales, se fortalece de manera permanente mediante toda la actividad musical, generando espacios de análisis y crítica tanto de las propias producciones musicales como de las de otros (Ministerio de educación, 2015, p. 291).

En síntesis, se espera que las y los estudiantes “superen la escucha cotidiana inconsciente y fortalezcan una mirada crítica de la música” (Ministerio de educación, 2015, p. 291).

2.1.3 Eje interpretar y crear.

En este eje, se establece que las acciones de interpretar música y crearla están estrechamente ligadas y relacionadas. La interpretación musical se define como la recreación consciente de una obra musical, en la que el o la intérprete plasma su individualidad y su personalidad en la obra musical. Además, se plantea que esto puede

lograrse en la medida que “los alumnos y las alumnas comprendan lo que están haciendo y hayan desarrollado sus habilidades cognitivas, sensoriales, afectivas y sicomotoras” (Ministerio de Educación, 2015, p. 292). Por otra parte, se plantea que la creación conlleva la proposición de algo diferente, y se establece que se puede dar en cualquier instancia, definiéndolo como “el aporte musical consciente del alumnado” (Ministerio de Educación, 2015, p. 292).

2.1.4 Eje Reflexionar y relacionar.

Las bases curriculares establecen que la reflexión es uno de los trabajos más importantes dentro del aula de música, ya que permite traer al plano consciente las diversas experiencias que las y los estudiantes vivencian en el quehacer musical. Esto les permite generar un aprendizaje más profundo, ya que permite asentar lo aprendido y relacionarlo con las experiencias y saberes previos de cada estudiante, tanto musicales como de otras áreas. Además, se plantea que esta capacidad de reflexionar se ve enriquecida con el conocimiento de los diferentes contextos en los que se desarrollan y surgen las expresiones musicales. El objetivo último es que se desarrolle la capacidad de generar un juicio crítico respecto de lo escuchado, abriendo su percepción a los diferentes contextos culturales, y siendo capaces de expresar dicho juicio de forma respetuosa y responsable.

2.1.5 ¿Para qué finalidades?

Como bien hemos sostenido desde el comienzo en este artículo, las finalidades de la enseñanza y aprendizaje de la música en la escuela, aporta y desarrolla en los educandos y sus diversos aspectos y dimensiones de formación, (Gamboa, 2016), “la educación musical es un factor importante en la formación del ser humano; desarrolla su sensibilidad, su sentido de la estética, sensorialidad, afectividad y ayuda a valorar tanto la cultura propia como otras. También es el surgir de un nuevo lenguaje de comunicación humana en donde intervienen factores como la convivencia, el respeto y la interacción entre personas que buscan un fin común, fin que se puede describir como expresión artística por medio de la música, cualquiera sea su manifestación. (Gamboa, 2016, pág. 212). Por eso, resulta relevante profundizar en el qué, para qué y cómo enseñar Música en la Escuela, ya que afirmamos que el desarrollo promovido por la asignatura es integral. “La práctica continuada de la música en la escuela permite que el niño y el joven experimenten por sí mismos, entre otras muchas cosas, su propia capacidad de expresión a partir de todo el componente emocional asociado a la melodía, al ritmo, al timbre. etc.; favorece también el aumento de las competencias sociales gracias a la práctica musical en grupo; facilita el significado de la forma y el orden, posibilitadores de un efecto común y productivo sin

anular la individualidad ni los sentimientos particulares. (Rodríguez, 2005, citado en Gamboa, 2016, pág. 212.)

El nivel de profundidad de habilidades, conocimientos y pensamiento a desarrollar con la música llega a una transversalidad fundamental en la vida de los educandos , puesto que como propone Arguedas “La educación musical así mismo provee otros elementos interesantes al desarrollo del ser humano y de la sociedad, su práctica y su presencia en los currículos escolares aportan de manera significativa al reconocimiento de los derechos humanos de los estudiantes y a problemas relacionados con la discapacidad (Arguedas, 2015, citado en Gamboa, 2016, Pág. 212)

2.1.6 ¿Cómo se enseñan los contenidos curriculares a Estudiantes de Secundaria en Educación Musical?

Para poder comprender cómo se enseñan los contenidos de música, las bases curriculares de la asignatura plantean un enfoque específico que define la manera de abordarlos y trabajarlos. Se plantea un enfoque en el cual el acercamiento a la música se dé mediante la práctica musical, a través del “hacer musical”. Esto se desarrolla por medio de la interacción con los sonidos desde la escucha, la experimentación, la interpretación y la reflexión en torno a estos. Las y los estudiantes podrán, según estas bases, apropiarse de la música mediante su práctica y el quehacer musical (Ministerio de educación, 2015)

Se le da mucha importancia al hecho de estudiar y experimentar la música sin enfocarse de forma aislada a sus elementos constitutivos. Se plantea que cada actividad musical se estructure como un microcosmos, que incluya la mayor cantidad de elementos musicales que sea posible (Ministerio de educación, 2015).

Por otra parte, se destaca la importancia de la evaluación formativa, la cual debe darse durante todas las etapas del proceso, y no solo al momento de la presentación de él o los productos musicales. Con esto se busca que se valore tanto el resultado final como el camino necesario para conseguirlo (Ministerio de educación, 2015).

Esta propuesta pone a las y los estudiantes en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, planteando que “Son ellas y ellos quienes hacen, piensan y crecen. El y la docente tiene la labor de acompañar, guiar, estimular, mostrar, preguntar y saber cuándo y cómo intervenir en pos del avance formativo de sus alumnos y alumnas” (Ministerio de educación, 2015, p. 286). Además, se plantea la importancia del aprendizaje en espiral, ya que las y los estudiantes irán revisitando contenidos y experiencias, con la idea de que cada vez se acerquen a ellas con mayor profundidad y experiencia (Ministerio de educación, 2015). Por último, se plantea que los conocimientos teóricos deben desprenderse de la

experiencia práctica, y no de forma contraria. Esta parte de la propuesta es llamativa, ya que pone el acento en la experiencia musical y en el hecho de que es a través de la vivencia de la música que se podrá acceder a una comprensión teórica de sus elementos constitutivos. En este sentido, se puede leer la influencia que la filosofía pedagógica de Violeta Hemsy ha tenido sobre estas bases curriculares. Esta autora plantea que lo más importante en el ámbito de la pedagogía musical es el aspecto práctico, y que las y los estudiantes se “musicalicen”, lo que solo puede ser logrado por medio de la práctica, la vivencia y la experimentación de la música (Hemsy, 2010).

Otro aspecto que define en gran medida cómo se enseñan los contenidos curriculares de la asignatura, es la cantidad de horas pedagógicas que se destinan semanalmente para su trabajo y desarrollo. Los planes y programas proponen una cantidad de horas pedagógicas diferenciada para los niveles de 7mo y 8vo en comparación con 1ro y 2do medio. Para los dos primeros niveles se proponen 13 horas pedagógicas para el desarrollo de cada una de las cuatro unidades que componen el programa de estudios. Para el segundo grupo, se proponen 20 horas para la primera y tercera unidad, y 18 horas para la segunda y la cuarta unidad. Esto contrasta con la cantidad de horas propuestas para la asignatura de lenguaje, la cual en 7mo básico está dividida en siete unidades y con una cantidad de horas pedagógicas que varía entre 30 y 34 por unidad. En términos concretos, en la mayoría de los colegios, la asignatura de música tiene una clase semanal de dos horas pedagógicas, y cada unidad una duración de dos meses, lo que deja disponible de 8 a 10 clases aproximadamente para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje. Esta realidad plantea un desafío profesional de gran envergadura a las y los docentes encargados de impartir la asignatura.

2.2 Modelos formativos del profesorado en general y de la disciplina musical.

2.2.1 Formación, Práctica y Profesionalización del Profesorado

Se entiende por formación como el permanente proceso de obtención, organización y reorganización de comportamientos (cognición, habilidades, morales y éticas) a favor del desarrollo de una función específica, en este caso, la docencia. A modo de tradición, se le entregó el monopolio de la formación docente a la etapa inicial (Educación superior). Pero la estructuración de los procedimientos y del pensamiento, así como la instrumentación de planes de acción técnico-profesionales operan desde el camino escolar del futuro docente, ya que es a través de ese tránsito por los diversos ciclos educativos que el sujeto interioriza modelos de aprendizaje y rutinas propias de la escuela, las que se actualizan cada que el individuo se enfrenta ante situaciones en las que debe asumir el rol de profesor. (Lella, 1999) De la misma forma, es conocido que la socialización laboral actúa en gran beneficio, ya que los docentes principiantes adquieren en las instituciones educativas las

herramientas necesarias para abordar lo complejo de las prácticas pedagógicas cotidianas. La afirmación anterior se sostiene en dos razones: primeramente, la formación inicial no simula muchos de los problemas que plantea la práctica habitual; como segunda razón, los diferentes influjos de los ámbitos laborales disgregan, en gran medida, el impacto de la formación inicial. En este sentido, las instituciones escolares mismas, donde el docente ingresa a trabajar modelan al educador influenciando sus formas de percibir, pensar y actuar, estableciendo y consolidando una regularidad en sus prácticas y su continuidad a través del tiempo. Es por esto que también nos referimos con gran énfasis a la formación docente continua, la que se lleva a cabo en el servicio docente mismo a lo largo de la totalidad de su práctica y carrera y a su vez, el docente debe tomar esta experiencia docente como un constante eje formativo estructurante. (Lella, 1999)

Con frecuencia la práctica docente se concibe como una acción que desarrolla exclusivamente en el aula a través del proceso de enseñanza y si bien este es el eje más obvio y fundamental en la acción del profesorado, la concepción de práctica también diverge en otras dimensiones: la práctica institucional a un nivel macro y lo que esta involucra en la socialización del docente mismo con su entorno comunidad educativa escolar. Es aquí donde se encuentra y manifiesta el potencial del profesorado para la transformación, la des fosilización social y la democratización de la escuela. La práctica docente nos brinda información sobre cómo son ejecutados los mecanismos de reproducción social y el rol de docente emancipador y crítico en la consolidación de los productos sociales de la institución. En este sentido, se clarifica que la interacción entre institución escolar, contexto y práctica docente se relacionan e interactúan directamente con las eventuales funciones didácticas que ejecutaría el profesor en el aula. (Lella, 1999)

2.2.2 Docente Democrático

En este tipo de clasificación el docente hace especial énfasis en su autoformación y en poner en práctica métodos de enseñanza que lo ayuden, no solo al impartir de su conocimiento disciplinario sino más bien, construye estos de forma adaptativa a sus estudiantes con la finalidad de estrechar la brecha de asimetría y de esta forma abarcar el aula desde un ángulo emocional, teniendo en consideración las opiniones y preferencias de los estudiantes se genera una empatía consecuente con la práctica del docente, y a la vez se establecen métodos y criterios de evaluación transparentes. (escuela20, s.f.)

Este tipo de postura tiene como principal consecuencia un proceso de humanización en los estudiantes, que perfila una perspectiva crítica de la realidad y que se concentra en un modelo educativo contrario al bancario. De esta forma la educación aplicada tiene como finalidad consolidar estudiantes y/o ciudadanos críticos con su contexto. (L., 2006)[1]

2.2.3 Docente Mediador

El docente entrega y delega el aprendizaje hacia sus alumnos a la vez que estimula en estos la autodisciplina y el aprendizaje autónomo y grupal de acuerdo a la adaptación de los objetivos de cada uno de estos. Enfocándose en “aprender a aprender” más que en los conocimientos académicos y la impartición de estos en forma de compendio. En este contexto educacional, el docente también dispone de amplias oportunidades de innovación y metodologías de aprendizaje basado en problemas, así como desarrollar en los estudiantes habilidades relacionadas al tratamiento de la información y el trabajo colaborativo. Mantiene una relación afable con los estudiantes y sus apoderados realizando cierto seguimiento en el perfil de sus pupilos. (escuela20, s.f.)

El docente mediador tiene una amplia gama de oportunidades con respecto a sus métodos pedagógicos y la didáctica proactiva que podría emplear en el aula como mediador ya establecido. A pesar de esto, este tipo de perfil docente puede ser dificultoso de realizar con estudiantes poco receptivos y o escépticos de las prácticas más interactivas y lúdicas.

“Esto quiere decir que el maestro sirve como una especie de catalizador produciendo una relación cognitiva importante entre los niños y sus experiencias. Ayuda a los niños a entender el significado generalizado de sus experiencias, de nuevos aprendizajes y relaciones.” (Sepúlveda, s.f.)

Así se refiere Sepúlveda al principal rol del docente mediador en los estudiantes, estableciendo énfasis en el constructivismo mencionado previamente.

2.2.4 Docente autoritario

Como aclaración, este docente no corresponde en lo absoluto a la voz de intimidante, al fruncimiento del ceño ni a la regla en mano sino más bien, implica un liderazgo autoritario en el que se tiene un enfoque más objetivo desde los contenidos a impartir hasta las evaluaciones. Con respecto a la relación con los estudiantes, se destaca la relación asimétrica donde las clases son de carácter expositivo, magistral, no dialéctico, y que a su vez “alivia” a los estudiantes teniendo estos pleno control sobre sus resultados al haberse expuesto todos los requisitos de aprendizaje por parte del o la docente con claridad. Por otra parte, la planificación en estos casos suele ser tremendamente productiva, novedosa y eficaz gracias a la intransigencia de los contenidos, lo que brinda una previsión precisa del espectro académico de los estudiantes. (escuela20, s.f.)

2.2.5 Docente tradicional

El docente con disposición tradicional es inflexible e imperante, reacio a ser novedoso y despreocupado del desarrollo autónomo de los estudiantes, siendo estos un agente pasivo y que se limita a escuchar en clases con formato magistral al igual que el modelo de docente

autoritario. No existe la asistencia positiva ni recompensas a los pupilos, es más bien un constante cumplimiento de obligaciones, con frecuencia las evaluaciones no cuentan con rúbricas y/o pautas de evaluación transparentes, y la retroalimentación post evaluación es deficiente. (Web del maestro CMF, 2019)

La Psicóloga Claudia Alberto plantea las principales problemáticas de este tipo de docencia:

- El profesor sabe más que el alumno.
- El profesor determina los intereses de alumno.
- El profesor define la comunicación posible con los alumnos.
- El docente debe proteger a los alumnos de cometer errores
- El profesor puede y debe juzgar al alumno. (Alberto, s.f.)

Como consecuencia el alumno que tuvo una experiencia académica con un docente de estas características, se convierte en un adulto carente de autonomía y por lo general se establece en la comodidad de recibir instrucciones por otros entes líderes y/o administrativos. (Web del maestro CMF, 2019)

2.3 Concepciones del Profesorado acerca de la enseñanza y aprendizaje de la educación musical.

En la moderna sociedad iberoamericana globalizada, aún existen modelos y tendencias de formación docente predominantes, ya sea producto de la profesionalización pedagógica o de sus experiencias con docentes ejemplares a los que aspiran a imitar ya que bajo sus concepciones generaron un buen trabajo y fueron inspiración para consolidar su camino como docentes.

2.3.1 Educación artística-musical como educación estética (Swanwick, 1988) (Reimer S. &, 1988 - 2009)

La educación musical estética propone la adquisición cultural a través de la música, el aprendizaje y la apreciación de ésta a través de la estética. Se distancia de la práctica ya que los autores plantean que para lograr una apreciación estética musical a cabalidad, el auditor y apreciador debe estar “suficientemente removido” de la práctica musical para no establecer prejuicios sobre las diferentes expresiones musicales a las que este se vea expuesto ya que, el ego del intérprete suele nublar estas apreciaciones estableciendo factores de juicio como la complejidad, el virtuosismo y la prolijidad técnica que las muestras puedan tener.

2.3.2 Educación musical praxial (Elliott, 2003)

Se basa como dice el título en el aprendizaje a través de la práctica y ejecución instrumental por parte de los pupilos, estableciendo didácticas lúdicas y métodos proactivos para la correcta ejecución de esta forma educativa. Elliot critica el modelo de educación musical en base a la estética ya que según el autor, el distanciamiento del oyente con la praxis podría generar una pasividad ante la música. Así mismo considera que la práctica musical se encuentra separada de la escucha, aunque inter-relacionadas.

2.3.3 Pertinencia de estas didácticas en el aula Chilena

Las bases curriculares de inmediato nos dan un esbozo sobre qué filosofía de educación musical podría ser propuesta para “cumplir” con la expectativa del “Perfil del Estudiante” en el nivel de 1º medio que estas plantean. Este perfil esperado propone que el pupilo reconozca la música como un lenguaje de la humanidad, dinámico y generativo, con el fin de conocer la cultura propia y otras para así afirmar la propia identidad. En este caso la aplicación del método de aprendizaje estético es ideal ya que este nivel involucra ejes como “Escuchar y apreciar” los que van directamente relacionados a la propuesta de este método.

Por otra parte el método praxial toma vital importancia en los niveles de educación básica donde el abordaje práctico se presenta en mayor cantidad y es ideal para introducir a los pupilos en el arte musical a la vez que estos desarrollan habilidades psico-emocionales e interpersonales dentro de su propia comunidad escolar, utilizando el arte musical como herramienta humanista.

La base estética de la música en los pupilos genera reflexiones metacognitivas sobre sensaciones y emociones que esta provoca en ellos (Swanwick, 1988). Establece una identidad sensible en constante transformación, propia o no de la cultura en donde este se vea envuelto. A la vez esta forma se pronuncia imperantemente en los procesos musicales praxiales, la estética justificara la interpretación del pupilo a través de sus propios motivos y emociones, brindara sensibilidad interpretativa y asociando esto a conceptos formales, el pupilo podría tener gran percepción sobre herramientas de expresión como lo es la agógica, dinámicas, y asociación de la armonía y motivos melódicos a emociones y sensaciones, lo que como consecuencia brindara cierta forma más orgánica de interpretación, alejada de la convencional, virtuosa y mecánica interpretación matemática proveniente de la escuela docta.

2.4 Estrategias didácticas contextualizadas y situadas desde la experiencia del profesor: Características y su importancia para la enseñanza y aprendizaje escolar.

La enseñanza de la Educación Musical demanda al profesorado una serie de estrategias didácticas contextualizadas y situadas que garanticen aprendizajes con sentido para los estudiantes. No obstante, la complejidad del contexto en el que se desarrolla la actividad de enseñanza, nos obliga, en muchas ocasiones, a pensar en nuevas formas de compartir y construir el conocimiento. En ese sentido, reconocer las creencias, concepciones y formas de pensar de los estudiantes, constituyen un peldaño necesario para seleccionar, ajustar o diseñar una estrategia didáctica.

Para algunos autores, el auto concepto del profesorado de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorable, es problemático (Wong, 2005, págs. 1-12) por lo tanto, nos obligan a diseñar estrategias contextualizadas y situadas. Ahora bien, esta investigación ha aportado con algunos antecedentes que permiten identificar y orientar las buenas prácticas de la enseñanza musical. Esto es desde la experiencia de una profesora de educación musical en secundaria en Hong Kong (Wong, 2005, págs. 1-12) quien desarrolla estrategias pedagógicas efectivas que incluyen las perspectivas de los estudiantes que, para nuestro juicio, es un aspecto clave para iniciar el diseño de una estrategia didáctica.

Los hallazgos de esta investigadora revelan que las buenas prácticas observadas se atribuyen a 4 factores asociados a la profesora, según Wong (2005) son:

1. Personalidad de la profesora.
2. Su pedagogía.
3. Su competencia musical.
4. Su filosofía de enseñanza.

2.4.1 Contextualización y problemáticas, ejemplos de la investigación:

Wong (2005) detecta y destaca las principales situaciones que refleja en el contexto de clases analizado, haciendo énfasis en la observación del entorno donde se desarrolla el proceso de aprendizaje:

- Padres con mala situación económica que afecta su relación con los estudiantes.
- Inmigrantes con menos autoestima, tienen diferencias con los nativos de Hong Kong, además de una baja motivación en clases.
- Se fomenta la inclusión, aunque la preparación y los recursos invertidos son insuficientes.

- Enseñar a los talentosos es difícil, porque se sienten diferentes al resto, teniendo problemas para relacionarse con los demás y la actividad escolar no les resulta motivante.
- Profesores de música que se sienten poco competentes, dificultades para poder enseñar a crear música.
- Falta de información sobre la enseñanza de la composición y las tecnologías que ayudan.
- Clases muy numerosas tienden a crear tensión.
- Los profesores se apoyan en actividades pasivas de aprendizaje, como teoría y audición dejando de lado tocar y componer.
- Pesada carga académica en Hong Kong, los profesores tienden a realizar más evaluaciones sumativas que formativas.

2.4.2 Buenas prácticas docentes: “Marco para la práctica educativa”

Wong (2005) relaciona las buenas prácticas de la enseñanza con diferentes aspectos y factores, con la propuesta de Alexander (como se citó en wong, 2005) de un marco para la práctica educativa, donde los aspectos más importantes para evaluar la práctica docente son:

1. Contexto: Físico e interpersonal.
2. Contenido: El currículo, asignaturas.
3. Didáctica: Métodos de enseñanza y organización de los estudiantes.
 - Las ideas, valores y creencias de los profesores incluyen 3 factores:
 1. Niños: Desarrollo, necesidades y aprendizaje.
 2. Sociedad: Necesidades de la sociedad y del individuo.
 3. Conocimiento: Formas de conocimiento de los niños y formas culturales de conocer.

Wong (2005) señala varios cuestionamientos filosóficos, que estarían atrás de los aspectos mencionados y que se pueden resumir en las siguientes preguntas:

- ¿Qué y cómo deberían aprender los niños?
- ¿Cómo deberían enseñar los profesores?
- ¿Por qué los estudiantes deberían ser educados de esta manera? ¿Qué es una persona educada?

Estas interrogantes se deben considerar antes, durante y después del proceso de enseñanza, siendo relevantes para desarrollar buenas prácticas docentes. Wong (2005) propone las siguientes consideraciones claves:

1. Consideración conceptual: Atención completa al currículo, al aprendizaje y a la enseñanza.
2. Consideración política: Comunidad educativa, presiones y expectativas que tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes.
3. Consideración pragmática: Oportunidades y limitaciones de una escuela.
4. Consideración empírica: Efectividad de la práctica, la capacidad de determinadas estrategias de enseñanza en el logro de aprendizajes específicos.
5. Consideración de valor: Perspectivas y percepciones sobre la infancia y las necesidades de los niños.

Otros factores importantes que impactan en la práctica docente son la personalidad y calidad de los profesores (Wong, 2005, págs. 1-12).

2.4.3 Personalidad de los profesores para la buena práctica docente:

- Humildad.
- Coraje.
- Imparcialidad.
- Amplitud de miras.
- Empatía.
- Entusiasmo.
- El juicio.
- La imaginación.

2.4.4 Calidad docente, tres factores a considerar:

1. Métodos didácticos.
2. Control y orden establecidos por el profesor.
3. Relaciones entre el profesor y los estudiantes.

Se hace énfasis a los siguientes aspectos que deben tener los métodos de enseñanza, dentro del marco de una buena práctica docente (Wong, 2005, págs. 1-12).

2.4.5 Métodos de enseñanza:

1. Material didáctico apropiado.
2. Presentación de los materiales con suficientes explicaciones.
3. Enseñar a un ritmo adecuado.
4. Necesidad de que exista variedad en las clases.

Wong (2005) indica otros aspectos en su artículo en cuanto a las observaciones del caso en Hong Kong que son de suma importancia, ya que se extraen de la propia voz y experiencia de la profesora y de los estudiantes:

- La presentación de los profesores debe ser interesante y emocionante.
- La clase magistral (expositiva) no es aceptada por los estudiantes, valoran la oportunidad de participar en las actividades.
- Se aprecia una relación social amistosa y alegre, con respeto mutuo, humor y diversión.

2.4.6 Factores que implican el éxito en el aprendizaje de los estudiantes:

1. Estudiantes y sus antecedentes familiares.
2. El propio profesor
3. Naturaleza de las asignaturas.

Lecciones exitosas:

1. Los estudiantes participan, respuestas positivas, tienen interés y motivación.
2. Los estudiantes han aprendido, se han esforzado y se han desarrollado.
 - En cuanto a un aprendizaje exitoso, la didáctica utilizada es de suma importancia.
 - Enseñanza musical exitosa: destrezas personales y docentes, más que musicales.
 - Las destrezas docentes son más importantes que la calidad del contenido a enseñar.
 - Se encontró que la calidad de la enseñanza puede tener más significancia en los estudiantes de secundaria sobre la efectividad de la enseñanza, más que la precisión de la docencia y la conducta social de los estudiantes.
 - Contexto desfavorable: Clase numerosa (40 estudiantes)

Sujetos de estudio: Profesora Wong, educadora de artes musicales y dos clases de educación musical (Wong, 2005, págs. 1-12). El contexto es similar al de Chile en horario y frecuencia a la semana, además de las clases con muchos estudiantes.

Desde esta investigación, Wong (2005) nos entrega un enfoque para detectar los aspectos, actitudes y herramientas que nos acercan a estrategias didácticas contextualizadas, propias de las y los profesores, que consideramos relevantes y como ejemplo a tomar para nuestra propia investigación, además de los resultados que nos dan una referencia clara en otras latitudes del planeta.

Marco de entrevista hacia la profesora y los estudiantes:

- Actitud de la docente al enseñar, su relación con los estudiantes y su capacidad de reflexión.

- Contenido de la enseñanza, metas y objetivos, contenido de la asignatura y la organización.
- Programación y evaluación, planificación de las clases, estrategias de enseñanza y aprendizaje y estrategias de evaluación.
- Gestión e instrucción; selección y uso de recursos y la estructuración de las actividades.

Resultados obtenidos de 3 fuentes:

1. Observación de 2 investigadores.
2. Observación de los estudiantes.
3. Observación de la profesora.

A) Personalidad de la profesora:

1. Sentido del humor.
2. Alta energía y entusiasmo
3. Comprensión y cuidado de los estudiantes.
4. Reflexividad.

- La profesora aplica un enfoque humorístico y de empatía ante la desmotivación de los estudiantes.
- Energía y entusiasmo para enseñar. (Estar alegre y que los estudiantes se motiven.)
- Comprender a los estudiantes y preocuparse por ellos de manera transversal y no solo en el aprendizaje musical.
- En relación a los estudiantes poco participativos, hay que emplear instrucciones efectivas e interesantes, al contrario de culparlos y cargarles responsabilidad.
- Revisa su propio expediente, para tratar de modificar estrategias de enseñanzas y así lograr lo mejor posible.

B) Didáctica: Emplear distintas actividades de enseñanza y aprendizaje para desarrollar conceptos musicales a través de la participación activa de los estudiantes.

- 1- Enfoque didáctico participativo y activo. (Participación e involucración de los estudiantes en las clases para que puedan aprender.)
- 2- Ejemplificación e imitación de las ejecuciones son dos estrategias importantes.

C) Competencia musical de la profesora: Los estudiantes la admiraban por su destreza musical, sobretodo en el canto.

D) Filosofía docente: Estar familiarizado con la música reciente. Utilización de la música popular para motivar a los estudiantes. (música pop como premio al buen comportamiento)

- Repertorio sugerido por los estudiantes y adaptado por los profesores.
- Relación amistosa y de humor va de la mano con conocer la cultura juvenil actual.

Finalmente se evidencia que la profesora es el sujeto más influyente, ya que aporta en forma vital a la enseñanza y de manera efectiva. La filosofía de la educación musical que posee influye de manera crucial a la buena práctica educativa, a su vez la personalidad, la didáctica empleada y la competencia musical de la profesora aportan en su filosofía docente (Wong, 2005, págs. 9-11).

Tiene constante preocupación del desarrollo holístico de los estudiantes y realiza de manera exhaustiva y periódica una reflexión por la propia práctica docente, desarrollando la Meta cognición del educando para planificar, monitorear y evaluar su propia enseñanza. Posee dominio de la disciplina y del arte musical que, combinado con un enfoque activo de las estrategias didácticas, crea motivación incluso en estudiantes que tienden a ser más pasivos (Wong, 2005, págs. 9-11).

Los estudiantes deben validar la efectividad docente de sus profesores y por el lado de los profesores estos deben entender las expectativas y preferencias de los estudiantes, esforzándose en satisfacerlas (Wong, 2005, págs. 9-11).

El enfoque de enseñanza-aprendizaje centrado en el estudiante, ayuda a este a ser un aprendiz más independiente. A mayor autonomía en el aprendizaje, mayor es la motivación de los estudiantes para aprender. Pero este enfoque es poco efectivo en clases numerosas, ya que dificulta el desarrollo autónomo de los estudiantes (Wong, 2005, págs. 9-11).

La profesora es un facilitador de conocimientos cuando el proceso de enseñanza y aprendizaje es de abajo hacia arriba, es decir desde los estudiantes hacia el profesor (Wong, 2005, págs. 9-11).

Ante el caso expuesto se concluye que debe existir un equilibrio entre el enfoque "Estudiante" y "Profesor" para contextos de aula numerosa, donde se dificulta el aprendizaje autónomo. En este caso, el enfoque de asociación es el adecuado, donde el educador toma las decisiones, pero negocia con los estudiantes a través del compromiso y motivación (Wong, 2005, págs. 9-11).

Consideramos este análisis y las categorías que emergen de la investigación señalada, un valioso aporte para seguir elaborando estrategias didácticas contextualizadas, desde la experiencia de los profesores, dándole valor a lo pragmático desde donde pueden emerger nuevas propuestas para seguir enriqueciendo la práctica docente en pos de un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocado en los estudiantes.

2.5 Sobre el Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales.

En el programa de formación pedagógica en enseñanza media para profesionales de la Universidad privada de la RM, participan estudiantes que poseen distintos títulos profesionales. Se integran con su formación profesional y el programa, a través de sus clases, entrega los conocimientos y habilidades necesarias para el futuro desempeño de la docencia en establecimientos educacionales de educación media.

El objetivo del programa es formar licenciadas o licenciados, también profesionales de distintas áreas y disciplinas, como profesores en enseñanza media.

2.5.1 Perfil de egreso

Esta institución plantea un perfil de egreso de docentes con una sólida formación pedagógica en las áreas de la Historia, Lenguaje, Matemática, Artes Visuales, Música; donde el futuro docente será capaz de enseñar en una de estas áreas disciplinares, contextualizado en el espacio-tiempo escolar y nacional y a su vez, siendo estos empoderados emancipadamente del Currículum Nacional y los estándares orientadores para carreras pertenecientes a la pedagogía en Educación Media. (2016, Universidad privada de la RM)

2.6 Conocimiento Didáctico del Contenido

El conocimiento didáctico del contenido consiste en un conocimiento complejo y personal de cada docente, que se construye y reconstruye en el día a día de la práctica profesional, y refleja las creencias e ideas que cada docente tiene sobre lo necesario e importante para la enseñanza de un tópico particular de una disciplina (Ravanal 2016).

Para Shulman (1986) el CPC (su sigla en inglés, PCK) recoge lo que lo que los profesores piensan acerca de cómo el contenido se debe enseñar, e incluye las formas de representación y formulación de la materia que la hacen comprensible a los estudiantes. Puede entenderse cómo la manera en que un profesor transforma los contenidos específicos de una materia o disciplina para poder enseñarla a los estudiantes (Verdugo, Solaz, Sanjosé 2017)

CDC como el conocimiento necesario para transformar el contenido (la materia a enseñar) en formas más comprensibles para los aprendices (CARTER, 1990; DE BERG; GREIVE, 1999; GEDDIS et al., 1993; GROSSMAN, 1990; MAGNUSSON; KRAJCIK; BORKO, 1999; MARKS, 1990).

Según Park y Oliver el PCK puede entenderse de la siguiente forma:

“El PCK es la comprensión y representación de cómo ayudar a los estudiantes a entender cuestiones específicas de la materia usando múltiples estrategias

instruccionales, representaciones y evaluaciones, mientras se trabaja en un entorno de aprendizaje caracterizado por un determinado contexto social y cultural. “(2008,p. 264)

El CDC en la propuesta de Park y Oliver (2008) se establece como una herramienta de naturaleza conceptual la cual facilita la reflexión y comprensión sobre la dialéctica de seis componentes didácticos que se presentan en la práctica docente en el aula. El análisis de esta dialéctica se refleja concreta y visualmente a través de un diagrama con una forma hexagonal el cual enlaza los vínculos entre los conocimientos profesionales del docente y los clasificados en este mapa:

2.6.1 Orientación para la enseñanza de la asignatura

Es la creencia del profesorado que habla sobre el propósito y objetivos de alfabetización iniciales y las intenciones que interfieren en la decisión del docente y con qué finalidad enseña lo que enseña.

2.6.2 Conocimiento de evaluación del aprendizaje

Son las creencias y conocimientos del profesor sobre que considera importante a la hora de evaluar el trabajo de sus estudiantes, puede hablar sobre instrumento de evaluación o criterios de esta.

2.6.3 Conocimiento de estrategias de instrucción

Trata sobre describir y declarar las estrategias que utiliza un docente para trabajar un contenido específico con sus estudiantes. Las cuáles pueden entregar mayor información del proceso de enseñanza aprendizaje.

2.6.4 Conocimiento del currículo escolar y oficial

Se trata de lo que se cree y se piensa con antelación sobre el currículo que se orienta de manera horizontal en relación a los estudiantes y sobre el que tiene orientación vertical, que sería aquel que se impone en la educación, junto al material, los contenidos importantes y el orden o dinámica que posee la enseñanza, y cuanta utilización en su práctica le da a esto.

2.6.5 Conocimiento acerca de los estudiantes

Elemento del CDC que hace alusión al conocimiento de las y los profesores, en cuanto a la capacidad y entendimiento de los estudiantes, por ejemplo: sus conocimientos, sus motivaciones, las dificultades y errores que puedan tener.

Estos son los 5 tipos de conocimiento imprescindibles para desarrollar la categorización a la hora de realizar un análisis cualitativo de datos sobre el docente y el CDC.

2.6.6 Modelos Didácticos

Los modelos didácticos corresponden a un plan estructural. (Jiménez 2000) Plan que permite al profesorado diseñar materiales, establecer procedimientos además de guiar y conceptualizar la enseñanza, así como plantear una hipótesis sobre el aprendizaje.

Se destacan los siguientes modelos didácticos propuestos por Jiménez (2000):

2.6.7 Modelo de transmisión-recepción

Este tipo de modelo establece al docente como un conceptualizador de la enseñanza, se consolida una clase de carácter expositivo y sin discusiones, considerando al estudiante como una página en blanco y de compendio respecto al conocimiento adquirido.

2.6.8 Modelo de descubrimiento

En este caso el docente establece la discusión desde un punto de vista epistemológico, se privilegia la actividad de forma inductiva para el aprendizaje de procesos estableciéndose así una metodología en base a la experimentación, la replicación y el descubrimiento de conocimientos y el docente consolidándose como un coordinador de estas actividades.

2.6.9 Modelo constructivista

En este modelo los estudiantes son los principales protagonistas ya que son estos los que brindan las ideas para plantear desafíos sobre nuevos conocimientos. En este caso el docente se consolida como un mediador, un formulador de problemas similar al método socrático pero teniendo el rol de guía para reconstruir y consolidar el conocimiento de los estudiantes a través del diálogo y la reflexión de sus propias ideas.

2.6.10 Aporte del CDC o PCK en la Educación Musical (Antecedentes del CDC aplicado en procesos formativos de educación musical, Grieser y Hendricks, 2018.)

Según Forrester (2017) la enseñanza de la música instrumental enfocada a orquestas filarmónicas o bandas sinfónicas, precisa una manera especializada de conocimiento que se compone de la enseñanza musical y la dirección orquestal para fortalecer los currículos profesionales de música.

Millican (2017) por su parte busca de qué forma se utiliza el modelo para la enseñanza de conceptos propios de la disciplina a estudiantes principiantes de banda sinfónica. Este considera que el PCK de los docentes refleja sus desempeños pedagógicos y recomienda implementar la técnica de “Representación del contenido de la materia”, con la finalidad

de que los docentes lleven está a la práctica didáctica. También afirma que el docente de música aplica representaciones concretas en estrategias de enseñanza que colaboran a la comprensión musical del estudiante. El uso de un diagnóstico y la reflexión del modelo analítico de Park y Oliver sobre el CDC extrapolado a la educación musical. (Millican 2007)

Ballantyne y Packer (2004) afirma que el CDC o en sus palabras “Conocimiento de técnicas y métodos de enseñanza musical” es una herramienta que tiene como finalidad captar la atención de los estudiantes hacia la música de una manera significativa. De la misma forma, ejecuta un método de estudios de música apreciando las habilidades y capacidades de los estudiantes en variados criterios de la música a través de la explicación y la demostración empírica de los conceptos musicales, la teoría y la práctica.

3. MARCO METODOLÓGICO

Observaremos a dos docentes pertenecientes al programa de formación pedagógica para profesionales de una de Universidad privada de la R.M. Uno de ellos con vasta experiencia en las aulas y otro con una experiencia más reciente. Levantaremos la información y los datos de sus CDC respecto a la enseñanza de la flauta dulce en torno a tres ideas principales: “Técnica de la Flauta Dulce”, “Identificación de las Notas Musicales” y “Ritmo”. Estos datos los obtendremos mediante un formulario Representación del contenido (RECO) con criterios musicales específicos, los cuales nos entregarán la evidencia de los procedimientos aplicados por cada uno de estos docentes. Con esto podremos caracterizar su CDC y además, como dato agregado, la influencia del programa de formación en el desarrollo óptimo del CDC en estos docentes. Como dato tercero y no menor, la expertiz y experiencia de estos dos docentes para la enseñanza de la práctica instrumental en las escuelas. Para completar aún más la certeza de los datos haremos un mapeo con la utilización o interacción de los criterios más fortalecidos o debilitados de estos dos docentes.

3.1 Diseño Metodológico

El diseño metodológico se basa en la investigación descriptiva cualitativa, donde a través de un formulario ReCO, dos profesores del programa de formación pedagógica para profesionales responderán ocho preguntas que abordan 3 ideas centrales sobre la práctica instrumental de la flauta dulce en el aula. Luego de levantar la información obtenida de las respuestas de los profesores, se analizan cada uno de los datos entregados y se establece un mapa del conocimiento didáctico del contenido (CDC), para responder nuestra pregunta de investigación y reafirmar, refutar o complementar nuestros supuestos e hipótesis.

3.2 Participantes

Los participantes y profesores a estudiar son dos docentes en formación pertenecientes al Programa de Formación Pedagógica en Enseñanza Media para Profesionales de una Universidad privada de la R.M. Podemos caracterizarlos como el profesor en formación más experimentado, al cual llamaremos Bonifacio, quien posee varios años de experiencia trabajando como docente. Por otra parte, llamaremos Raúl al profesor en formación con escasa experiencia laboral, quien ha realizado recientemente hace un año sus primeras prácticas profesionales. Ambos licenciados en Música, serán parte de nuestro estudio sobre sus concepciones de la enseñanza de la práctica instrumental.

3.3 Instrumento de recogida de información

Con la intención de explorar el Conocimiento Didáctico de cada participante en relación a la enseñanza de la flauta dulce, utilizamos un cuestionario escrito de preguntas abiertas llamado Representación del Contenido (ReCo) que ha sido utilizado en numerosas investigaciones sobre el CDC de diferentes docentes. (Espinosa, Garritz, Labastida y Padilla, 2010)

Este cuestionario nos permite acceder a los conceptos centrales que cada uno de los docentes tiene sobre las ideas investigadas: Técnica de la flauta dulce, ritmo e identificación de las notas musicales.

Preguntas del cuestionario	Componente del CDC
1. ¿Qué espera que los estudiantes aprendan de esta idea?	Orientación de la enseñanza
2. ¿Por qué es importante que los estudiantes sepan de esta idea?	Orientación de la enseñanza
3. ¿Qué más sabes acerca de esa idea (que no pretendes que los estudiantes sepan todavía)?	Creencias y conocimiento sobre el currículum
4. ¿Cuáles son las dificultades/limitaciones conectadas con la enseñanza de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre los estudiantes
5. ¿Qué conocimientos tienes acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre los estudiantes
6. ¿Qué procedimientos utilizas (o utilizarías) para enseñar estas ideas? ¿Cuáles son las razones de usarlos?	Creencias y conocimiento sobre las estrategias e instrucción
7. ¿Cuál (es o son) la(s) forma(s) que usarías para evaluar el aprendizaje de estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre la evaluación
8. ¿Cómo te das cuenta que tus estudiantes aprendieron estas ideas?	Creencias y conocimiento sobre la evaluación

Tabla 1. Preguntas del cuestionario ReCo y relación con el modelo de CDC. (Magnusson, 1999)

3.4 Plan de Análisis

De manera grupal entre los investigadores, se analizaron y discutieron cada una de las respuestas de los participantes, las cuales fueron transcritas y fragmentadas en unidades de información, clasificando su orientación o inclinación hacia los distintos componentes del CDC. En el plan preponderó el análisis descriptivo-cualitativo de la información obtenida. Esto con el fin de plantear una caracterización que permita comprender la estructura del CDC de los profesores.

TÉCNICA DE FLAUTA DULCE			
<p>¿Qué esperas que las y los estudiantes aprendan de esta idea?</p> <p><i>Orientación hacia la enseñanza de la música</i> OEM</p>	<p>Es esperable que de la ejecución de un instrumento los alumnos aprendan habilidades como disciplina, habilidades como la interpretación y habilidades como expresión.</p>	<p>UI1P1PN Es esperable que de la ejecución de un instrumento los alumnos aprendan habilidades como disciplina</p>	OEM
		<p>UI2P1PN habilidades como la interpretación</p>	CCU
		<p>UI3P1PN habilidades como expresión.</p>	CCU

Luego, en una tabla para cada idea principal, se señalan las frecuencias que tiene cada pregunta en relación a todos y cada uno de los componentes del CDC, donde finalmente se calcula el total de interacciones presentes.

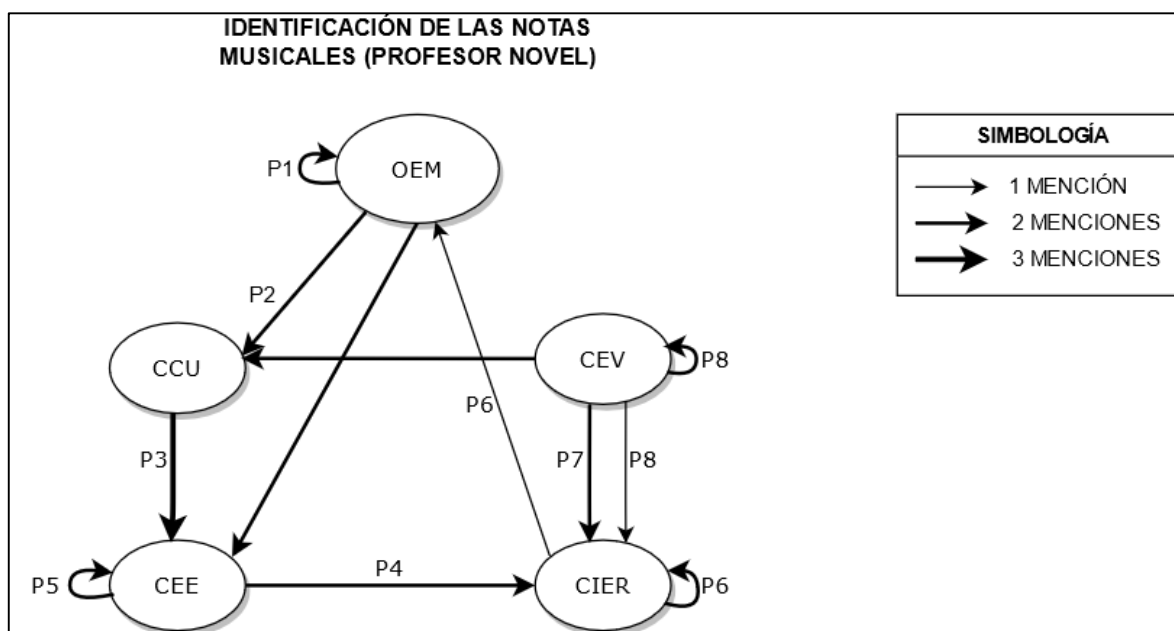
Técnica de la flauta dulce. Raúl. (Profesor Novel)						
	OEM	CCU	CEE	CIER	CEV	
OEM P1	1	2	0	0	0	3
OEM P2	1	2	1	0	0	4
CCU P3	0	1	2	0	0	3

CEE P4	0	0	2	0	0	2
CEE P5	0	0	3	0	0	3
CIER P6	1	0	0	2	0	3
CEV P7	0	0	0	0	3	3
CEV P8	0	3	0	0	0	3
Total						24

3.5 Construcción de los Mapas

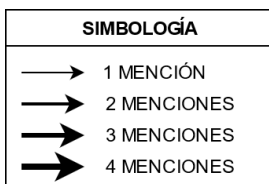
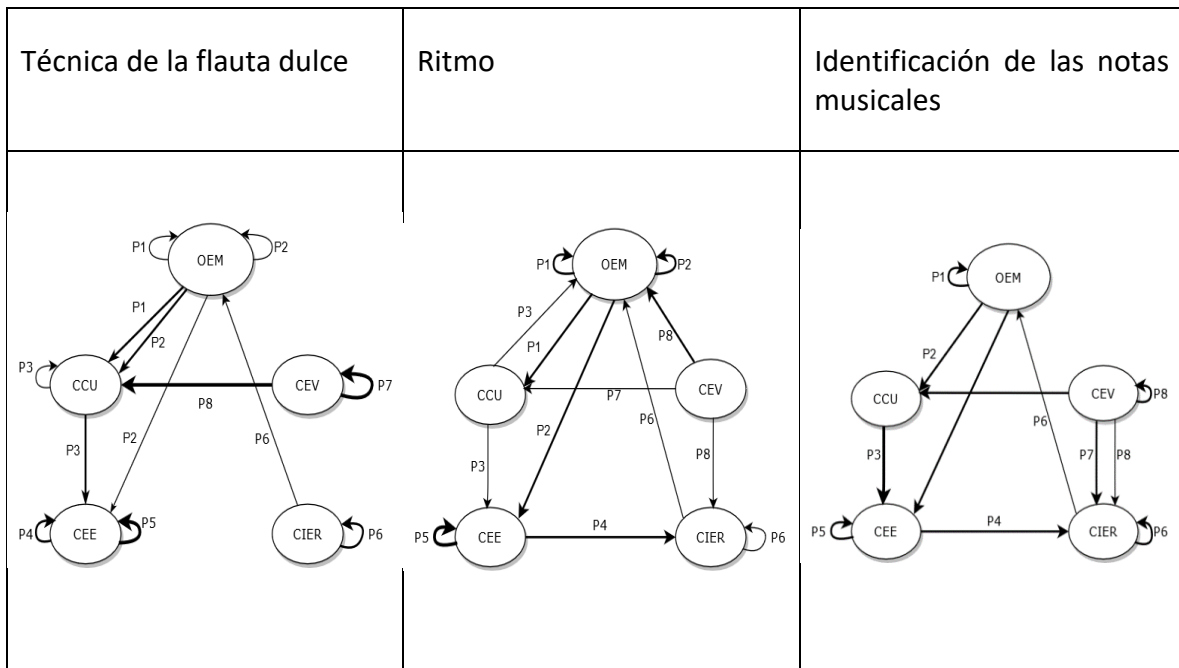
Los mapas fueron elaborados mediante un diagrama digital, donde se destacan los componentes del CDC bajo sus siglas (OEM, CCU, CEE, CIER y CEV). Las preguntas son enumeradas desde P1 hasta P8 y la cantidad de menciones son señaladas por flechas cuyo grosor indica la frecuencia de estas. Cada mapa representa una idea sobre la enseñanza de la flauta, graficando las menciones que en cada unidad de información se realiza hacia los diferentes componentes del CDC.

Los componentes se orientan en forma de pentágono facilitando así la visualización y caracterización del CDC propio de cada profesor en relación a las 3 ideas establecidas como; la enseñanza de la técnica de la flauta dulce, el ritmo y la identificación de las notas musicales, permitiendo además la comparación de los mapas entre los dos profesores participantes.



4. RESULTADOS

Primeramente se exponen los mapas del CDC basados en la enseñanza de la flauta dulce correspondientes al docente Raúl.



4.1 Análisis cualitativo de los componentes del CDC de Raúl

Los tres mapas correspondientes a este docente denotan una gran conexión entre los elementos del CDC, evidenciando una gran articulación entre todos los elementos. En cada uno de los mapas las frecuencias en las menciones entre cada categoría son bastante dinámicas, demostrando una flexibilidad a la hora de abordar los 3 ejes sobre la enseñanza de la flauta dulce.

Con respecto a la Orientación de la enseñanza de la música (OEM), se aprecia una intercomunicación recurrente en cada una de las ideas sobre la enseñanza de la flauta, relacionándose frecuentemente con las concepciones curriculares (CCU) y sobre las creencias y conocimientos de los estudiantes (CEE). Podemos inferir también en base a lo

explícito de los mapas que las creencias y conocimientos sobre el currículum (CCU) se presentan como una variable angular respecto a la idiosincrasia evaluativa del docente (CEV).

En el caso de las Creencias y conocimientos sobre la comprensión de los Estudiantes(CEE), se pueden deducir concepciones preestablecidas desde el profesor Raúl, declarando de antemano cierto conocimiento sobre el supuesto estudiante a abordar a por la enseñanza de la flauta dulce. Al mismo tiempo podemos apreciar que esta creencia sobre los estudiantes se relaciona simbiótica y frecuentemente con las Creencias y conocimientos sobre estrategias de instrucción para la enseñanza de la música (CIER), estrategias que se plantean en base a la hipótesis preconcebida y declarada sobre los conocimientos previos y posibles dificultades de los estudiantes al momento de construir el aprendizaje de la interpretación de la flauta dulce.

En lo que a Creencias y conocimientos sobre la evaluación del aprendizaje de la música (CEV) respecta, se logra distinguir una comunicación recurrente sobre el espectro curricular y las estrategias e instrucciones de enseñanza, denotando concepciones de evaluación mayormente ligadas al cumplimiento del aprendizaje de ejes curriculares de la música y estableciendo estrategias a favor de la enseñanza y aprendizaje de los requerimientos y Objetivos de Aprendizaje del currículum prescrito.

Sobre el componente de Creencias y conocimientos sobre las estrategias e instrucciones de la enseñanza de la música (CIER), en las categorías de ritmo y identificación de las notas musicales, podemos apreciar que tanto las *creencias y conocimientos sobre los estudiantes* (CEE), como las *creencias y conocimientos sobre la evaluación* (CEV), tienden a tener una atracción y estar enfocados a las estrategias sobre la enseñanza, demostrando la importancia en el enfoque que se tiene hacia el estudiantado, valga la redundancia de lo dicho en párrafos anteriores, resulta crucial el factor CEE a la hora de plantear y establecer un plan de acción sobre las categorías del aprendizaje de la flauta mencionadas. Por otro lado las evaluaciones de los procesos en estas categorías, tienen un enfoque en el plan o estrategia al momento de enseñar por parte del docente Raúl.

4.1.1 Caracterización del mapa sobre la técnica de la flauta dulce (Profesor Raúl)

Este mapa en particular presenta una fuerte orientación hacia las *creencias y conocimientos sobre el currículum* (CCU) sobre todo desde las creencias y conocimientos sobre la evaluación (CEV) y desde las *orientaciones para la enseñanza*, demostrando un fin educativo en cuanto a la técnica de la flauta, en conjunto a las evidencias que puede obtener el profesor sobre el proceso de aprendizaje, arraigado y orientado en base al currículum. El lado izquierdo del mapa, que representa la planificación de la enseñanza, tiene como centro gravitatorio a CCU y este a su vez se enfoca en las creencias sobre los estudiantes, reflejando la importancia del estudiantado al momento de utilizar las bases

curriculares. Las CEE se plantean en sí mismas, recibiendo interacción, pero desde las otras categorías como con las otras categorías, como OEM y CCU.

En cuanto a las *creencias y conocimientos sobre las estrategias e instrucciones de la enseñanza* (CIER), este punto se relaciona con las orientaciones hacia la enseñanza y sobre sí mismo, develando los planes y estrategias para la enseñanza de la técnica como un fin a lograr.

Por último, las creencias y conocimientos sobre la evaluación apelan al currículum y al mismo tiempo gira sobre sí misma, en el factor evaluativo, basando la toma de evidencias del proceso de aprendizaje del estudiantado en los puntos establecidos por el currículo, aunque tiene una interacción más fuerte entorno a lo que se entiende como evaluación o procesos evaluativos.

4.1.2 Caracterización del mapa sobre el "Ritmo" en la enseñanza de la flauta dulce (Profesor Raúl)

Este mapa en general nos muestra gran dinamismo e interacción entre todos los componentes del CDC, pero también ciertas tendencias o ideas que observaremos a continuación. Se evidencia que gran parte de las interacciones se conectan hacia y desde OEM, siendo este el componente CDC que más interacciones genera. En lo concreto y en las preguntas contestadas desde OEM, las ideas y menciones que se generan desde sus respuestas en lo que a la pregunta número uno respecta, se generan 2 menciones hacia OEM y 2 menciones hacia CCU. Referente a la pregunta número dos se generan 2 menciones hacia CEE y también 2 menciones hacia OEM. Respecto a las preguntas 1 y 2, ambas procedentes desde el componente OEM, lo que nos muestra como análisis que en lo que a OEM respecta, el profesor Raúl toma en cuenta para la finalidad de la enseñanza el factor curricular (CCU), el CEE y también la propia finalidad de la enseñanza siendo este caso OEM. En la pregunta referente al elemento CCU, se aprecian dos menciones solamente, las cuales se dividen una en dirección a OEM y otra en dirección a CEE, podemos inferir que su respuesta referente a CCU se desprende hacia su finalidad y sobre las creencias de sus estudiantes en lo que a Ritmo respecta.

Referente a la pregunta 4 que se orienta desde CEE, esta solo tiene dos menciones o ideas que se dirigen hacia CIER y a continuación en la pregunta 5 tiene 3 menciones hacia CIER, lo que nos da a entender que el profesor se basa en enfocar la creencia de los estudiantes en sí misma y lo vincula con lo instruccional y estratégico respecto de esto. En la pregunta 6 el profesor novel hace solo dos menciones que se dividen una hacia OEM y otra hacia sí misma (CEE), podemos ver que la estrategia puede ser utilizada en pro de la finalidad de la enseñanza del profesor pero también como un fin en sí misma.

Por último las dos preguntas de naturaleza CEV exponen solo una mención referente a CCU, lo que nos indica que para realizar los procesos evaluativos, el docente se basa en las sugerencias curriculares y los logros sobre los Objetivos de Aprendizaje del eje interpretativo en este caso. Por otra parte respecto a la pregunta 8 tiene una mención hacia el componente CIER y 2 menciones hacia OEM desde CEV, lo que también nos podría indicar que vincula las estrategias con la evaluación y hay en esto también una relación con su finalidad en la enseñanza.

4.1.3 Caracterización del mapa sobre la identificación de las notas musicales en la flauta dulce (Profesor Raúl)

En este mapa OEM, tiene una mayor frecuencia y conectividad hacia CCU y CEE, demostrando que las finalidades educativas del profesor sobre la identificación de las notas musicales, se basan tanto en el currículo, como en las creencias de los propios estudiantes. En esta ocasión la categoría señalada, tiene solo un pregunta con una frecuencia similar que gira en torno a si misma, siendo la identificación de las notas musicales un fin educativo del profesor. Es receptor de CIER, donde las estrategias educativas se transforman en fin.

CCU se dirige a las CEE, develando la relación del currículo con las creencias de los estudiantes a la hora de planificar por parte del profesor. Como receptor recibe al ya mencionado OEM y por otro lado a CEV, estableciendo una relación al momento de aplicar las evaluaciones, para obtener evidencias del proceso de aprendizaje con el currículo.

CEE es un receptor desde OEM y CCU, pero además tiene una pregunta que gira en torno a la misma categoría, donde podemos evidenciar la importancia de lo que creen los estudiantes, para el profesor al momento de identificar las notas musicales en la flauta. También tiene una importante interacción con CIER, donde lo que piensan las y los estudiantes con respecto a la identificación de las notas musicales, es considerado en las estrategias establecidas para la enseñanza de este eje.

En ese sentido CIER, se transforma en una categoría receptora, por parte de CEE y CEV, también tiene una pregunta que gira en torno a esta categoría. Se relaciona con el OEM como se señala en la caracterización de ese punto o categoría.

Finalmente CEV apunta a CCU y a sí mismo, pero su mayor orientación e interacción es con CIER, dando cuenta que los procesos evaluativos en este eje, se basan en las estrategias y planes establecidos por el profesor a la hora de enseñar la identificación de las notas musicales.

4.2 Análisis cuantitativo-descriptivo de las relaciones entre los componentes del CDC de Raúl.

4.2.1 Técnica de la flauta dulce

En este mapa, las relaciones más intensas y/o frecuentes entre diferentes componentes del CDC, se encuentran entre CEV y CCU, OEM y CCU, y entre CCU y CEE. Estas relaciones corresponden al 37% de todas las menciones encontradas en este primer mapa. Por otra parte, podemos observar que el componente con mayor cantidad de menciones (mayor frecuencia) desde otros componentes es el CCU, con un total correspondiente al 24% de todas las menciones. Finalmente, podemos observar que la zona izquierda del mapa, correspondiente a las ideas del profesor sobre la planificación de la enseñanza, es la que presenta una mayor integración y mención entre componentes, representando el 25% de las menciones totales del mapa analizado.

4.2.2 Ritmo

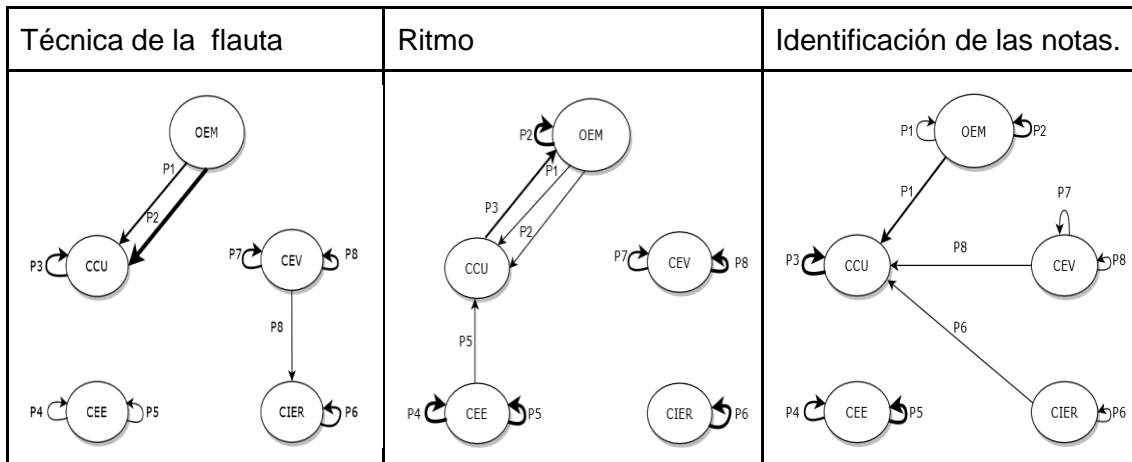
En este mapa, las relaciones más recurrentes que hemos identificado, ocurren entre los componentes: OEM y CCU; OEM y CEE; CEE y CIER, y CEV y OEM. Estas relaciones corresponden al 38% del total de menciones de este mapa. Por otra parte, podemos observar que el componente con mayor cantidad de menciones, desde otros componentes es OEM, concentrando el 20% de todas las afirmaciones que hace el profesor sobre la idea de Ritmo y su enseñanza. Finalmente, podemos observar que, a excepción del componente CEV, todos los otros componentes del CDC se encuentran conectados y relacionados entre sí, mostrando una mayor integración entre la planificación y la implementación de la enseñanza.

4.2.3 Identificación de las notas musicales

En este mapa, las relaciones más intensas entre diferentes componentes del CDC se dan entre OEM, CCU y CEE, CCU y CEE, CEE y CIER, CEV y CCU, y CEV y CIER. Estas relaciones corresponden al 68% del total de menciones de este mapa. Por otra parte, los componentes del CDC con mayor cantidad de menciones desde otros componentes son CEE y CIER, concentrando el 52% de todas las menciones del mapa. Finalmente, se puede observar una desconexión entre los componentes CEV y OEM, pero una gran articulación entre todos los demás componentes del mapa, expresando una conexión entre la planificación e implementación de la enseñanza.

4.3 Análisis cualitativo de los componentes del CDC de Bonifacio

A continuación se presentan los mapas correspondientes al docente ya mencionado para exponer posteriormente su análisis plural y singular, al igual que lo realizado con el docente Raúl.



En los tres mapas del profesor Bonifacio podemos apreciar como primer punto que claramente los mapas 1 y 2 son diferentes a los mapas del profesor Novel. El mapa 3, si bien interactúa un poco más entre los diferentes componentes, es evidencia como recurrente que algunos de estos se encuentran totalmente aislados y solo interactúan con sí mismos. En todos los mapas se observa que hay una interacción significativa con el componente CCU. (

4.3.1 Caracterización del mapa sobre la técnica de la flauta (Profesor Bonifacio)

En este mapa se denota un aislamiento de los componentes del CDC, podemos inferir en un inicio que el profesor Bonifacio se basa en lo prescrito, sin mucha variación o intervención de un componente hacia otro. En primer lugar OEM establece una relación fuerte hacia CCU donde la técnica de la flauta como finalidad apunta al currículo y a lo que se establece en él. Esto se refleja en menor medida en la pregunta 1 y con una mayor frecuencia en la pregunta 2.

Luego CCU, aparte de la relación ya mencionada desde OEM, la pregunta 3 interactúa consigo misma, reafirmando la relación con el factor curricular al momento de abordar las planificaciones.

Sobre CEE, cabe mencionar que las preguntas 4 y 5 están basadas en las mismas creencias que se tiene del estudiantado, es decir interactúan consigo misma y se aíslan de los demás componentes del CDC.

En el caso de CIER, la pregunta 6 hace referencia a sí misma, es decir, cuando el profesor aborda las estrategias para la enseñanza de la técnica de la flauta, se basa netamente en ellas (las estrategias). Esta categoría recibe la interacción desde CEV con la pregunta 8, demostrando que al momento de recoger evidencias del proceso de enseñanza de la técnica de flauta, es decir al establecer una forma de evaluación, la pregunta 8 apunta o se basa en las estrategias que aplica el profesor Bonifacio.

Finalmente CEV, además de la ya mencionada interacción que tiene con CIER, las preguntas 7 y 8 giran en torno a sí mismas, denotando al menos en esas preguntas que la evaluación se rige por sí misma, no teniendo mayor interacción con otros componentes.

4.3.2 Caracterización del mapa sobre el “Ritmo” en la enseñanza de la flauta (Profesor Bonifacio):

Este Mapa al igual que en el mapa sobre “Técnica” del profesor Bonifacio, evidencia cierto aislamiento de los componentes del CDC y también, al igual que el primer mapa en general, se observa una fuerte interacción en la parte izquierda del mapa entre OEM y CCU, también una leve interacción de CEE con CCU. A continuación detallamos un poco más respecto a las preguntas, ideas y vínculos entre los componentes del Mapa. Referente a la pregunta 1 (OEM), se aprecia solo una mención y esta está dirigida hacia CCU, o sea se podría inferir que lo que el docente espera tiene directa relación con algo demandado por el curriculum. Respecto a la pregunta 2, se exponen tres menciones hacia sí misma (OEM) y solo una mención o idea conectada con CCU, lo que denota que el profesor y la importancia de enseñar este eje se centra intensamente con su finalidad de la enseñanza, pero también toma como referencia o vínculo su creencia y saber sobre CCU. Continuando con la pregunta 3 (CCU), sólo se generan dos menciones o ideas y estas son respondidas en relación a OEM, o sea según lo observado, a pesar de ser una pregunta que se desprende desde CCU, el profesor lo vincula directamente con su finalidad para enseñar.

La pregunta 4 referente al componente CEE contiene tres menciones o ideas hacia sí misma, lo que denota intensidad sobre la creencia del profesor al momento de declarar este componente sobre sus estudiantes. La pregunta 5 (CEE) hace tres menciones hacia sí misma de igual manera al caso anterior, lo que sostiene nuevamente las afirmaciones del profesor sobre el componente CEE, pero también contiene una mención o idea referente a CCU, lo que suele ser una tendencia en este lado izquierdo del mapa refiriéndonos a la interacción de OEM con CCU y de CEE también hacia CCU.

Continuando con la pregunta 6 referente al componente CIER, podemos observar que se generan en lo concreto tres menciones conectadas con sí mismo, denotando que la estrategia de instrucción del docente no se vincula o interactúa con otro componente del CDC en este mapa, es decir, su CIER cumple su función desde y para CIER y como fin en sí mismo en lo que a ritmo respecta.

En las preguntas 7 y 8, al igual que la pregunta 6, el componente CEV también se encuentra interactuando consigo mismo. En la pregunta 7 se observan dos menciones hacia CEV y en la pregunta 8 tres, lo que al igual que el componente CIER, se inclina hacia sí mismo. A partir de esto se puede inferir que el profesor solo observa y utiliza la evaluación sin relacionarla con los otros componentes del CDC.

En el mapa de ritmo del profesor Bonifacio, se aprecian algunas tendencias ya expuestas en el resto de sus mapas, como por ejemplo que algunos componentes solo interactúan sobre sí mismos y que en el lado derecho se genera siempre una interacción con CCU. En base a esto podemos deducir que, en relación a la idea del ritmo, el docente se aferra al componente curricular al reflexionar su enseñanza.

4.3.3 Caracterización del mapa sobre la identificación de las notas musicales (Profesor Bonifacio)

Lo primero que podemos destacar de este mapa es que CCU es el componente con mayor número de menciones desde OEM, CIER y CEV apartando el factor CEE.

Desde OEM, la pregunta 1 apunta a CCU, dando a entender que las finalidades de la enseñanza por parte del profesor, en cuanto a la identificación de las notas musicales, se basan en el currículo establecido. Al mismo tiempo, las preguntas 1 y 2 hacen referencia al componente OEM.

En el caso de CCU, la pregunta 1 proviene de OEM y apunta al currículo, la pregunta 8 de CEV y la pregunta 6 de CIER se basan en CCU. Pero es la pregunta 3 la que mayor intensidad presenta, surge desde CCU y hace referencia o se basa en el currículo.

En cuanto a CEE, esta categoría está aislada al no poseer interacción con las demás. Esto demuestra que las creencias del docente sobre el estudiantado, no se relacionan con ningún otro componente del CDC, por lo que su abordaje no es integral. Esto se demuestra en las preguntas 4 y 5, que surgen desde CEE y apuntan a sí mismas.

Respecto a CIER, además de establecer una base con el componente CCU en la pregunta 6, también genera una relación consigo mismo.

En relación a CEV, en la pregunta 7 se genera una mención sobre sí mismo al igual que en la pregunta 8. Además la pregunta 8 genera una mención hacia CCU.

4.4 Análisis cuantitativo-descriptivo de las relaciones entre los componentes del CDC de Bonifacio

4.4.1 Técnica de la flauta dulce

En este mapa, las relaciones más intensas que hemos identificado, ocurren entre los componentes: OEM y CCU; CEV y CIER, representando el 43,7% de todas las menciones del mapa. Además, podemos observar que el CCU es el componente que presenta la mayor cantidad de afirmaciones por parte del profesor experimentado, representando el 37,5% del total del mapa. El resto de los componentes presentan únicamente afirmaciones sobre sí mismos, las que corresponden al 62,5% de todas las expresadas por el profesor. Esto nos permite inferir que el CDC del profesor experimentado presenta una baja integración entre sus componentes.

4.4.2 Ritmo

En este mapa, las relaciones más intensas que se hemos podido identificar se dan entre los componentes OEM y CCU, representando el 21% de todas las menciones analizadas. Nuevamente, el CCU es el componente con mayor cantidad de afirmaciones desde otros componentes del CDC, representando el 19% de todas las menciones. Esto representa casi $\frac{1}{4}$ del total, siendo el componente con el que se observan mayores integraciones desde otros componentes del CCU. Nuevamente, el resto de los componentes pueden verse muy desarticulados, mostrando una baja integración entre cada uno y dialogando principalmente sobre sí mismos. Esto representa el 89,4% del total de menciones de este mapa. Esta situación nos permite suponer que el conocimiento didáctico del profesor Bonifacio sobre cómo enseñar el ritmo en la flauta dulce se encuentra altamente compartimentado. Además, se puede suponer que los *conocimientos y creencias sobre el currículum* son muy importantes para él, y que en torno a este componente gravita su modo de enseñar esta idea.

4.4.3 Identificación de las notas

En este mapa, las relaciones más intensas que hemos podido identificar se dan entre los componentes OEM, CEV y CIER con CCU. Correspondiendo al 21% de las menciones de este mapa. Al igual que en los dos mapas precedentes, el componente CCU es el que reúne la mayor cantidad de menciones por parte del profesor Bonifacio. El resto de las afirmaciones nuevamente dialogan principalmente sobre sí mismas, representando el 73,6% del total de menciones del mapa. El análisis descriptivo de este mapa, y de los dos precedentes, nos

permite inferir que para el profesor Bonifacio el cumplimiento del currículum prescrito es el principal objetivo a alcanzar con la enseñanza de las ideas analizadas.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los resultados, nos permiten identificar una diferencia angular respecto al Conocimiento Didáctico del Contenido que manifiesta cada uno de los docentes. En el caso del profesor Raúl, podemos inferir que, al estar categóricamente enriquecido por su reciente paso por la academia pedagógica, en este caso por el Programa de Formación Pedagógica en Educación Media, denota gran dominio y articulación en su forma de enseñanza musical al ejercer su profesión docente. En sus declaraciones respecto a la enseñanza de la flauta dulce, Raúl expone y evidencia la consideración de todos los componentes del CDC al momento de enseñar cada una de las tres ideas propuestas para la enseñanza de la flauta dulce. Nos es posible pensar que el profesor Raúl podría desarrollar una labor docente integral, ya que declara gran conciencia de cada componente del CDC. Manifiesta claridad respecto de las finalidades y propósitos de la práctica instrumental; conocimiento sobre el aprendizaje de las y los estudiantes, tanto de sus conocimientos previos como de las posibles dificultades que les presente el aprendizaje de la flauta dulce; tiene presente las orientaciones y propósitos del currículum; demuestra claridad en el uso de estrategias para la enseñanza del instrumento y la consiguiente evaluación de los procesos de aprendizaje. Nuevamente inferimos a modo de justificación y explicación, que esta aparente riqueza se debe a la adquisición reciente de los conocimientos pedagógicos brindados por el programa y la escasa ejercitación como profesor, ejercicio del cual se suele declarar que tiene efectos de forja y consolidación, impermeabilidad respecto a las formas de enseñanza, estilos de docencia y la idiosincrasia del profesor. Raúl hace referencia a un perfil docente consecuentemente fresco, voluble, absorbente y fundamentado desde la academia pedagógica, el cual proyecta con dinamismo e integralidad su ejercicio profesional.

En el caso del profesor Bonifacio, los resultados evidencian un docente que piensa la enseñanza de la flauta dulce de forma poco articulada. Pensamos que esto se debe al contexto en el que ha tenido que desarrollar su labor docente desde un comienzo, insertándose en el mundo laboral contando únicamente con una licenciatura en música, viéndose enfrentado a todas las exigencias que este le impone. Es preciso generar espacios para la reflexión y perfeccionamiento en torno a sus prácticas. Por lo tanto, es la misma praxis educativa la que consolida esta hermeticidad respecto al desarrollo dinámico del ejercicio docente y la articulación de sus recursos pedagógicos.

De todo lo señalado podemos inferir que el profesor Bonifacio, con más años en la labor docente, apela a un modelo didáctico de transmisión-recepción, ya que establece una distancia con las creencias sobre los estudiantes y apela a las tradiciones curriculares como

medio protagonista para concretar, idealmente, la enseñanza. Su curso o paso en el programa de formación pedagógica no se ve reflejado en los mapas, ya que a diferencia del profesor Raúl, quien sí considera las creencias de los estudiantes como factor protagónico en su pedagogía y que a pesar de no contar con experiencia laboral oficial, evidencia una mayor interacción entre los componentes, existiendo un constante diálogo entre las distintas categorías del CDC. Por eso se deduce que su manejo del conocimiento y las didácticas las obtiene desde el programa de formación pedagógica.

Más específicamente en el caso de Raúl respecto a una apelación sobre los modelos didácticos, es asertivo afirmar que no se encasilla ni se aísla en ninguno de los tres modelos sino más bien, establece una suerte de hibridación de los modelos a su favor. Al considerar a los estudiantes como protagonistas, esto declarado en los resultados del componente CEE y al momento de preparar su ejercicio de enseñanza, el enfoque didáctico de inmediato se aprecia como constructivista. Sin embargo, por inferencia sobre la global interconexión de su CDC y basándose aún más en concreto sobre la naturaleza de enseñanza de la flauta dulce, el carácter expositivo y de transmisión en articulación con la epistemología conceptual declarada relevante en base a sus conexiones entre los factores curriculares, de evaluación y de orientación para la enseñanza, podemos deducir que consolida una trinidad complementaria entre los tres modelos didácticos atendidos en el estamento teórico de nuestra investigación.

Luego de estimar la integración del CDC de cada uno de los docentes en base a lo declarado en los formularios ReCo, podemos considerar que, tanto su formación profesional como su experiencia laboral, definen la forma en que planifican e implementan sus clases. En primer lugar, como ya sabemos, ambos docentes son licenciados en música y se encuentran cursando el último Semestre del Programa de Formación Pedagógica en Educación Media. Es aquí donde podemos observar la principal similitud, ya que ambos han completado los mismos cursos que componen el programa de formación ya mencionado, sin embargo la gran diferencia se expresa desde otro ámbito. El profesor Raúl solo cuenta con la experiencia de sus prácticas profesionales pedagógicas exigidas por la universidad, en cambio el profesor Bonifacio ejerce la pedagogía en aulas regulares hace un par de años. Aquí se explicita la diferencia sustancial entre ambos docentes, diferencia que define y podría explicar la categorización tan opuesta de ambos respecto a su Conocimiento Didáctico del Contenido. En el caso del profesor Raúl, podemos inferir que el escenario de únicamente dedicarse a la práctica profesional le brinda el tiempo necesario para pensar y declarar su práctica de una manera más integral, ya que, como observamos en sus mapas, asume más riesgos, más reflexión e integración de los diferentes componentes del CDC. Por su parte, el profesor Bonifacio se aprecia mucho más concreto en su manera de pensar y declarar su propia práctica ya que los mapas de su CDC declarado para las tres ideas investigadas, demuestran que utiliza el conocimiento sobre cada componente del CDC de

forma poco relacionada y solo cuando es necesario. Esto nos da una visión de que su enseñanza está centrada principalmente en el cumplimiento de las exigencias laborales más que en los propósitos y finalidades de la enseñanza de la música. Estas exigencias propias de la profesión docente, no facilitan la reflexión integral de la proyección práctica de la enseñanza, sino más bien, como mencionamos anteriormente, se induce el cumplimiento laboral por sobre la calidad del trabajo pedagógico. La sobrecarga horaria que la profesión docente implica, representa sin lugar a dudas un efecto negativo que condiciona la calidad docente, perjudicando a los protagonistas de la educación que son los estudiantes.

6. CONCLUSIÓN

Los resultados expuestos y analizados en esta investigación evidencian que el CDC es eminentemente personal, manifestando la idiosincrasia propia de cada docente así como también, que el dominio del contenido que se pretende enseñar, el contexto general y particular de los pedagogos, son factores que influyen directamente en cómo se caracteriza su CDC.

Otro aspecto que podemos concluir es que el CDC representa una herramienta que permite a los docentes visibilizar, en términos declarativos, cómo es su propio conocimiento y reflexionar sobre él para entender de qué forma mejorar su ejercicio profesional pedagógico.

Finalmente, en vista del análisis de los mapas de cada participante, una conclusión importante es que el CDC y la articulación de sus componentes no está relacionada directamente con los años de experiencia, sino más bien con la posibilidad que tiene cada docente de reflexionar sobre sus prácticas y sobre cómo se piensa la enseñanza de un contenido en particular.

Referencias

- Alberto, P. C. (s.f.). https://psicologaonline.es/autoritarismo_y_educacion.html.
- Arguedas, C. (2003). La improvisación musical y el currículo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 3, núm. 2, 1-21.
- Ayala, A. G. (Julio de 2015). Enseñanza Básica en Chile: Las Escuelas Que Queremos. *Calidad en la Educación n°42*, 17-59.
- Davini, M. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En A. d. María Davini, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (págs. 19 - 24). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. (2008). Programación de la enseñanza. En M. Davini, *Métodos de Enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. (págs. 167-181). Buenos Aires: Santillana.
- Elliott, D. J. (2003). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*.
- escuela20. (s.f.). *escuela20*. Obtenido de http://www.escuela20.com/docentes-estilos-de-docencia-profesorado/articulos-y-actualidad/que-tipo-de-docentes-eres_3940_42_5550_0_1_in.html
- Federación de Enseñanza de CC.OO, de Andalucía. (2009). *Metodos Pedagógicos, Musicales para Secundaria. Temas para la Educación*.
- Gainza, V. H. (2004). La Educación Musical en el Siglo XX. *Revista Musical Chilena*.
- Gainza, V. H. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 33-48.
- Gómez, P. V. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 203-217.
- Ketele, J.-M. d. (1984). Capítulo I: Educar, evaluar, observar: el marco de la problemática. En J.-M. d. Ketele, *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. (págs. 1 - 20). Madrid: Visor.
- L., D. A. (Diciembre de 2006). *Docente democrático en pedagogos del siglo XX**. Obtenido de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000200014
- Lella, C. d. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. *I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación*.
- Marcelo Arancibia, A. B. (2015). Concepciones de Profesores de Secundaria Sobre Enseñar y Aprender Historia con TIC. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. En U. d. Evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Rebeca Anijovich, S. M. (2009). ¿Como enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En S. M. Rebeca Anijovich, *Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. (págs. 21-33). Buenos Aires: Aique.

- Reimer, B. (2009). *Seeking the Significance of Music Education: Essays and Reflections*. R&L Education.
- Reimer, S. &. (1988 - 2009). Debates in Music Teaching. En *Debates in Music Teaching*.
- Rusinek, G. (2003). El Aprendizaje Musical como Desarrollo de Procesos Cognitivos. *Universidad Complutense de Madrid. Facultad de educación. Departamento de expresión musical y corporal.*, 51.
- Sepulveda, W. C. (s.f.). *El rol del docente mediador*.
- Suarez, A. A. (2016). Educación Musical: Escenario para la Formación del Sujeto o Pariente Pobre de los Currículos Escolares. *Saber Ciencia Y Libertad*, 211-220.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind, and education*. London.
- Swanwick, K. (s.f.). *Debates in Music Teaching*.
- Web del maestro CMF. (9 de diciembre de 2019). *webdelmaestrocmf*. Obtenido de <https://webdelmaestrocmf.com/portal/tipos-de-docentes-democratico-mediador-autoritario-tradicional-innovador-social-tecnologico-cual-es-usted/>
- Wong, B. W. (2005). El auto concepto de una profesora de música de secundaria y la percepción de los alumnos sobre la efectividad de la enseñanza, en un contexto desfavorable. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, Volumen 2 Número 1*, 1-12.
- Gómez, P. V. (2020). Comprendiendo la experiencia musical en el currículum musical chileno. *Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 203-217.
- Ministerio de Educación. (2015). Bases Curriculares 7° básico a 2° medio. En U. d. Evaluación. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Gainza, V. H. (2010). Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. *Aula*, 33-48.
- Suarez, A. G. (2016). Educación musical: Escenario para la formación del sujeto o un pariente pobre de los currículos escolares. *Saber, ciencia y libertad.*, 212.
- Grieser, D. R., & Hendricks, K. S. (2018). Pedagogical content knowledge for shifting: More than a toolbox of tricks. *American String Teacher*, 68(2), pp. 16-19. <https://doi.org/10.1177/0003131318760822>
- PARK Y OLIVER (2008) [https:// doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6](https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6)
- Jiménez, M.P. (2000). Modelos Didácticos. En Perales, F.J. (Dir). *Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp. 165-186). Madrid: Marfil Editorial.
- Rojas Gámez, Germán Alirio (2019). Conocimiento didáctico del con

tenido como técnica interpretativa de una práctica docente musical. *Estudios Artísticos: revista*

de investigación creadora, 5 (7) pp. 212-227.

DOI:<https://doi.org/10.14483/25009311.14989>

Ravanal et all (2016)

Conocimiento didáctico de alfabetización inicial de una profesora principiante y una experimentada.

Magnusson, K. y. (1999). *Examining Pedagogical Content.*