



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Doctorado en Educación

**EVALUACIÓN DE LA PERTINENCIA DE LA FORMACIÓN DE
PROFESORES DE MÚSICA DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA PROVINCIA
DE VALPARAÍSO**

Realizada por: Raúl Santiago Aranda Riveros

Dirigida por: Albert Casals Ibáñez

Carmen Carrillo Aguilera

Bellaterra, noviembre 2021

Agradecimientos

Al momento de agradecer a todos quienes han colaborado de distintas maneras al desarrollo y conclusión de este trabajo, recuerdo tantas personas que han sido importantes. Al mencionar a algunas, tengo presentes también a muchas otras que no aparecerán aquí pero que han aportado lo necesario en instantes específicos y que han ayudado a que continuara adelante:

A Albert Casals Ibáñez y Carmen Carrillo Aguilera, por su rigor en la labor de acompañamiento, asesoría a las actividades de investigación y revisión de los textos, junto con la paciencia y comprensión ante las dificultades que se fueron presentando.

A los profesores del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la UAB, que me han acompañado en las instancias de seguimiento, por la rigurosidad y acierto en la retroalimentación de los avances, y por el respaldo y el ánimo para continuar adelante.

A la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso que, a través de distintas instancias como la Vicerrectoría Académica y la Dirección de Personal y Perfeccionamiento Académico ha apoyado materialmente la realización de estos estudios.

A los profesores y directivos de la Carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, por su compañía, consejo y apoyo ante las tareas implicadas en esta tesis doctoral, y por la larga experiencia compartida en la formación de profesores de música.

A los directivos y profesores de la Carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha, que han aportado información imprescindible para este trabajo de manera tan generosa y honesta. En particular, a los profesores Manuel Chamorro, José Godoy, Carlos Hernández, Ricardo Lobos, María Teresa Devia y Rebeca Velásquez. Asimismo, a D. Ángel Bustos Balladares, por la valiosa información institucional aportada acerca de las prácticas docentes en dicha universidad.

A mis padres, él en el cielo y ella en la tierra, a quienes debo todo y que me han dado su apoyo en todo momento.

A Cruz, mi esposa, que ha tenido la paciencia de acompañarme y darme ánimo en todo el tiempo de este trabajo.

A mis hijos, que se han visto privados de mi compañía en tantos momentos y han esperado a la conclusión de este trabajo.

A mis alumnos, de quienes tanto aprendo.

A Dios, que ha querido orientarme por el camino de la música y de la educación musical.

Resumen

El mejoramiento de la formación de profesores en Chile se ha instalado como un tema central en la política pública desde hace dos décadas. Aunque existe investigación sobre los resultados de esta formación, en educación musical hay vacíos importantes a los que este trabajo pretende aportar. El propósito de este estudio es evaluar la pertinencia de la formación inicial de profesores de música de educación secundaria de Valparaíso a partir de las necesidades que experimentan en su proceso de inserción profesional. Para esto, se analiza el currículo escolar vigente para identificar los principales requerimientos que este presenta al profesor; luego, se analizan dos programas de formación inicial docente impartidos en Valparaíso, uno perteneciente a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y otro a la Universidad de Playa Ancha (UPLA); finalmente, se examinan las percepciones del profesorado novel de música egresado de ambas instituciones acerca de la pertinencia de la formación recibida y el nivel de logro de sus prácticas educativas.

Se contextualiza la formación del profesorado de música en Chile a partir de la literatura académica existente, para luego ahondar en los programas de formación PUCV y UPLA. Además, se aborda la temática del profesorado novel como marco necesario para comprender la realidad de los profesores que participan en el estudio.

La metodología propone un diseño de investigación de tipo transeccional no experimental, que permite adentrarse en el hiato existente entre los procesos formativos que experimenta un estudiante de pedagogía en música y las necesidades que le plantea el medio escolar una vez que se incorpora al trabajo profesional. Se realizan 18 entrevistas a una muestra de 9 profesores/as noveles de cada carrera. Para el análisis se utiliza el método de comparación constante de conceptos emergentes de la teoría fundamentada. La información recogida se complementa, por un lado, con un análisis del currículo escolar que permite extraer las principales habilidades requeridas para su implementación contextualizada y, por otro lado, con un análisis de ambos programas formativos (PUCV y UPLA) en sus distintos componentes: perfil de egreso, elementos del currículo, prácticum y formación didáctica, entre otros elementos.

El análisis de la información permite identificar: 1) un conjunto de requerimientos al profesor provenientes del currículo escolar de música, desglosados en conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales, habilidades procedimentales y habilidades didácticas; 2) puntos de convergencia y divergencia entre la formación impartida por ambos programas y el currículo escolar que deben

gestionar los docentes; 3) percepciones positivas y negativas de los entrevistados de ambos programas comparando la formación inicial docente recibida y las necesidades reales del desempeño profesional, reconociendo fortalezas y debilidades en las áreas de formación general, formación en la especialidad musical, formación profesional y formación práctica, valoración de actividades formativas complementarias no curriculares, y aspectos pedagógicos y disciplinarios no abordados en la formación inicial, y; 4) una percepción del nivel de logro de las propias prácticas educativas en relación con la formación recibida, en el ámbito del proceso de preparación para la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la implementación de la enseñanza y el desempeño en las responsabilidades profesionales en el contexto del proceso temprano de incorporación a la vida profesional que estaban todavía desarrollando.

Considerando toda la información recogida, las conclusiones permiten reconocer áreas sólidas y pertinentes, especialmente en lo disciplinario, mientras que por otra parte aparecen áreas específicas con un abordaje descendido también en lo disciplinario, pero especialmente en lo pedagógico y lo didáctico. Finalmente, se ofrecen algunas recomendaciones que han surgido tanto de la información documental y empírica recopilada en el proceso, como de la literatura revisada.

Tabla de contenido

1. Introducción	16
1.1 Motivaciones iniciales	16
1.2 Objetivos de la investigación.....	20
1.3 Estructura de la investigación y sinopsis de la tesis.....	21
1.4 Consideraciones sobre el lenguaje utilizado en el texto.....	23
2. Marco teórico.....	26
2.1 Antecedentes de la formación de profesores en Chile	26
2.1.1 Primera etapa: incorporación de la música al naciente sistema educacional chileno e inicios de la formación docente en el país (antes de 1935).....	26
2.1.2 Segunda etapa: Génesis del título de profesor de música y predominio del modelo de formación de la Universidad de Chile (1935 - 1980).....	27
2.1.3 Tercera etapa: Diversificación del sistema universitario (1981-).....	30
2.1.4 Reflexión final del apartado y nudos críticos	40
2.2 Formación de profesores de música en la PUCV y en la UPLA.....	42
2.2.1 La carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso 45	
2.2.2 La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha	53
2.3 El profesor novel	60
2.3.1 Revisión de literatura general sobre el profesor novel.....	60
2.3.2 Revisión de literatura sobre el profesor novel de música.....	76
2.3.3 Revisión de literatura sobre el profesor novel en el contexto chileno	85
2.4 Currículo escolar de música para Educación Media en Chile.....	101
2.4.1 Introducción	101
2.4.2 Marco Curricular de Artes Musicales para Educación Media	102
2.4.3 Bases Curriculares de Música para Educación Media	112
2.4.4 Algunas perspectivas críticas.....	121
3. Diseño metodológico	126
3.1 Enfoque metodológico.....	126
3.2 Justificación	126
3.3 Relación de los objetivos de la investigación con las técnicas e instrumentos utilizados	129
3.4 Selección de los participantes	130
3.4.1 Criterio de experiencia docente.....	130

3.4.2	Criterio de pertenencia institucional	131
3.4.3	Criterio de nivel educativo del desempeño	131
3.4.4	Criterio de ubicación geográfica del desempeño laboral	131
3.4.5	Toma de contacto con los participantes y configuración final de la muestra	132
3.5	Técnicas e instrumentos de recopilación de información	134
3.5.1	Pauta de análisis documental del currículo escolar de música para Educación Media	134
3.5.2	Pauta de análisis del currículo de formación inicial	135
3.5.3	Entrevistas	136
3.5.4	Recopilación de información complementaria	138
3.6	Procedimiento de análisis de la información	138
3.6.1	Análisis de la información del currículo escolar de música.....	138
3.6.2	Análisis de la información sobre programas de formación inicial docente en la PUCV y en la UPLA	140
3.6.3	Análisis de la información proveniente de las entrevistas.....	141
3.7	Algunos elementos de contexto de la formación inicial docente a tener en cuenta para la realización de la investigación	147
4.	Presentación de resultados.....	152
4.1	Requerimientos del currículo escolar de música al profesor.....	154
4.1.1	Conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales.....	155
4.1.2	Habilidades procedimentales.....	158
4.1.3	Habilidades didácticas.....	161
4.2	Formación inicial docente y su relación con los requerimientos del currículo escolar	165
4.2.1	Análisis comparativo de algunos elementos de los programas formativos PUCV y UPLA	165
4.2.2	Puntos de convergencia y divergencia entre la formación inicial docente y el currículo escolar de música: el caso PUCV	172
4.2.3	Puntos de convergencia y divergencia entre la formación inicial docente y el currículo escolar de música: el caso UPLA	183
4.3	Percepción de la pertinencia de la formación inicial docente en relación a las necesidades del desempeño profesional.....	196
4.3.1	Introducción	196
4.3.2	Formación general.....	198
4.3.3	Formación en la especialidad musical.....	200

4.3.4 Formación profesional	203
4.3.5 Formación práctica.....	213
4.3.6 Actividades formativas complementarias.....	216
4.3.7 Aspectos pedagógicos generales no abordados en la formación	219
4.3.8 Aspectos disciplinarios no abordados en la formación.....	221
4.4 Percepción del nivel de logro de las propias prácticas educativas en relación con la formación recibida	223
4.4.1 Introducción	223
4.4.2 Dominio A: Preparación para la enseñanza	225
4.4.3 Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	235
4.4.4 Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.....	238
4.4.5 Dominio D: Responsabilidades profesionales	247
5. Discusión	253
5.1 En relación a los requerimientos del currículo escolar de música al profesor	253
5.2 En relación a la formación inicial docente y su vínculo con los requerimientos del currículo escolar	254
5.2.1 Respecto de las distinciones en algunos componentes formativos entre la PUCV y la UPLA.....	254
5.2.2 Respecto de los conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales.....	255
5.2.3 Respecto de las habilidades procedimentales	255
5.2.4 Respecto de los tipos de repertorio	257
5.2.5 Respecto de las habilidades didácticas	257
5.3 En relación a la percepción de pertinencia de la formación inicial docente	259
5.3.1 Conocimiento del sistema educacional.....	259
5.3.2 Aspectos relacionados con la formación disciplinaria	260
5.3.3 Aspectos relacionados con la formación profesional	261
5.3.4 Aspectos relacionados con la formación práctica.....	264
5.3.5 Elementos ausentes de la formación	265
5.4 En relación a la percepción de logro de las prácticas educativas	267
5.4.1 Planificación de la enseñanza.....	267
5.4.2 Evaluación de los aprendizajes.....	268
5.4.3 Preocupaciones de los docentes noveles participantes en el estudio.....	269

5.4.4 Calidad del desempeño docente según los diversos tipos de actividades musicales....	269
5.4.5 Formación continua	272
5.4.6 Sentimiento de confianza.....	274
6. Conclusiones.....	277
6.1 Principales contribuciones del estudio en relación con sus objetivos.....	277
6.2 Recomendaciones	282
6.3 Limitaciones	284
6.4 Proyecciones	286
Bibliografía referenciada	288
Anexos.....	301

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Resumen de Principales Componentes de las Carreras de Pedagogía Musical PUCV y UPLA</i>	44
Tabla 2 <i>Resumen de la caracterización del proceso de inserción profesional docente y problemas y preocupaciones de los profesores noveles</i>	67
Tabla 3 <i>Síntesis Currículo Escolar Primer Año Educación Media</i>	107
Tabla 4 <i>Síntesis Currículo Escolar Segundo Año Educación Media</i>	108
Tabla 5 <i>Síntesis Currículo Escolar Tercer Año Educación Media</i>	109
Tabla 6 <i>Síntesis Currículo Escolar Cuarto Año Educación Media</i>	110
Tabla 7 <i>Eje Curricular Escuchar y Apremiar: OA1</i>	117
Tabla 8 <i>Eje Curricular Escuchar y Apremiar: OA2</i>	117
Tabla 9 <i>Eje Curricular Interpretar y Crear: OA3</i>	118
Tabla 10 <i>Eje Curricular Interpretar y Crear: OA4</i>	118
Tabla 11 <i>Eje Curricular Interpretar y Crear: OA5</i>	119
Tabla 12 <i>Eje Curricular Reflexionar y Relacionar: OA6</i>	119
Tabla 13 <i>Eje Curricular Reflexionar y Relacionar: OA7</i>	120
Tabla 14 <i>Relación entre los Objetivos Específicos del Estudio y las Técnicas e Instrumentos Utilizados</i>	129
Tabla 15 <i>Número de Profesores Participantes en Cada Carrera Años 2013 a 2015</i>	134
Tabla 16 <i>Descripción del Contenido Específico en Cada Tema Teórico/Conceptual</i>	155
Tabla 17 <i>Descripción de la Actividad Específica en Cada Habilidad Procedimental</i>	159
Tabla 18 <i>Descripción del Aprendizaje Específico al que se Orienta Cada Habilidad Didáctica</i>	161
Tabla 19 <i>Relación de las Asignaturas Plan PUCV 2009 con los Requerimientos del Currículo Escolar</i>	175
Tabla 20 <i>Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan PUCV 2009</i>	177
Tabla 21 <i>Relación de las Asignaturas Plan PUCV 2016 con los Requerimientos del Currículo Escolar</i>	178
Tabla 22 <i>Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan PUCV 2016</i>	180

Tabla 23 <i>Relación de las Asignaturas Plan UPLA 1999 con los Requerimientos del Currículo Escolar</i>	185
Tabla 24 <i>Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan UPLA 1999</i>	186
Tabla 25 <i>Relación de las Asignaturas Plan UPLA 2012 con los Requerimientos del Currículo Escolar</i>	188
Tabla 26 <i>Relación entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas plan UPLA 2012</i>	189
Tabla 27 <i>Relación de las Asignaturas Plan UPLA 2014 con los Requerimientos del Currículo Escolar</i>	192
Tabla 28 <i>Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan UPLA 2014</i>	194
Tabla 29 <i>Tipos de Actividades de Audición Musical Descritas por los Docentes, de acuerdo a Nivel Educativo</i>	246

Índice de figuras

Figura 1 <i>Estructura General del Proceso de Investigación</i>	21
Figura 2 <i>Estructura Primer Levantamiento de Categorías</i>	143
Figura 3 <i>Estructura Reorganización de Categorías en Base a Criterios de Acreditación y MBE</i>	146
Figura 4 <i>Esquema de Organización de la Presentación de Resultados</i>	152
Figura 5 <i>Proporciones de la Presencia de Temas Teóricos/Conceptuales</i>	157
Figura 6 <i>Proporciones de la Presencia de Habilidades Procedimentales</i>	160
Figura 7 <i>Proporciones de la Presencia de Habilidades Didácticas</i>	163
Figura 8 <i>Matriz Curricular Plan de Estudios 2009 PUCV</i>	174
Figura 9 <i>Matriz Curricular Plan de Estudios 2016 PUCV</i>	178
Figura 10 <i>Matriz Curricular Plan de Estudios 1999 UPLA</i>	184
Figura 11 <i>Matriz Curricular Plan de Estudios 2012 UPLA</i>	187
Figura 12 <i>Matriz Curricular Plan de Estudios 2014 UPLA</i>	191
Figura 13 <i>Esquema de Organización de la Información según Criterios de Acreditación</i>	197
Figura 14 <i>Esquema de Organización de la Información según el Marco para la Buena Enseñanza</i> 224	

Índice de anexos

Anexo 1: Aprendizajes Esperados 1ro a 4to Medio Marco Curricular	302
Anexo 2: Pauta de análisis del currículo escolar	314
Anexo 3: Pauta de análisis de los currículos de formación PUCV y UPLA.....	347
Anexo 4: Requerimientos del currículo escolar al profesor de música.....	349
Anexo 5: Muestras de planillas de convergencia entre currículos de formación PUCV y UPLA con el currículo escolar	366
Anexo 6: Guion de la entrevista.....	381
Anexo 7: Ejemplos de transcripciones de entrevistas.....	383

1. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

1.1 Motivaciones iniciales

En el año 1998 comenzó en Chile un proceso profundo de actualización de la formación de profesores en muchas universidades, impulsado por el concurso de proyectos de “Formación Inicial de Docentes” del Ministerio de Educación del país. En ese contexto, me incorporo al Departamento de Pedagogía del Instituto de Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), instancia responsable de la formación de los profesores de música que se forman en dicha unidad académica, que en ese momento era fuertemente tocada también por el movimiento de actualización de la formación docente que desarrollaba la universidad.

Se iniciaba así un proceso de lectura crítica de los distintos componentes curriculares que constituían la formación del profesor de música: los contenidos de las asignaturas, las prácticas de los docentes formadores o las formas de evaluación, entre otras cuestiones. En una institución de enseñanza musical bastante tradicional, donde los contenidos y prácticas formativas estaban tomadas en su mayoría de la fuerte herencia de la formación de conservatorio, aparecían una y otra vez diversas tensiones generadas por lo que parecía ser un desajuste entre lo que aprendía un estudiante de pedagogía en música y lo que debería entregar posteriormente a sus alumnos en el sistema escolar una vez egresado.

El contraste para mí era mayor por cuanto, al tiempo de trabajar como docente en la universidad, ejercía como profesor de música en un centro escolar de educación secundaria -etapa de la educación formal que en Chile se llama “Educación Media”-, tratando todo el tiempo de adquirir conocimientos y saberes que estimaba que la formación universitaria no me había entregado, y sobre todo tratando de adaptar a mi realidad profesional y a las necesidades de los estudiantes los que sí me había entregado. Y considerando que había dedicado cinco años intensivos de mi vida a los estudios musicales conducentes a mi título de profesor.

Recuerdo que, en mis primeras experiencias como docente, paradójicamente, mi tendencia espontánea siempre era acudir a las experiencias que había tenido como estudiante en la escuela, antes que a las que había aprendido en la universidad. Y cuando aplicaba estrategias de enseñanza que había conocido en la universidad, en especial en las referidas a desempeños musicales, muchas veces tenía la sensación de que ellas no se ajustaban al contexto en que las estaba aplicando. Por

esta razón, el tema de la pertinencia y efectividad de la formación de los docentes de música iba adquiriendo gran interés para mí.

Obviamente, la primera determinación que uno toma en esta situación es buscar qué se ha escrito sobre el tema. En la búsqueda realizada, pude darme cuenta de variadas propuestas que pretenden dar respuesta a las necesidades didácticas que a un profesor de música se le plantean, pero al mismo tiempo pude tomar conciencia de la escasez de la producción nacional de estudios dedicados a la formación de profesores de música y, en particular, de la pertinencia de esta formación. Además, pude observar que las propuestas didácticas que se han difundido se refieren en su gran mayoría a la enseñanza de los primeros ciclos de enseñanza escolar, dejando en una situación de carencia a la enseñanza secundaria. Por esta razón, esta etapa de la educación formal también se ha constituido en un foco de interés para mi investigación.

A la luz de esta experiencia, estimé que resultaba relevante y urgente generar conocimiento específico y actualizado sobre la pertinencia de la formación de profesores de música para la enseñanza media.

Esta necesidad, aún vigente, si bien reviste importancia a nivel nacional, puede tener una respuesta concreta en el espacio sobre el que me corresponde actuar como profesional, que es la provincia de Valparaíso. En el territorio de esta provincia se encuentran emplazados numerosos centros educativos donde ejercen la asignatura de música en nivel Educación Media profesores egresados de las dos instituciones de educación superior que forman profesores de música en la zona: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha¹. Estas dos instituciones, de larga data en la formación de profesionales de la educación musical en el país (ambas surgen en el año 1971, es decir, cuentan a la sazón con 50 años de trayectoria), plantean modos diversos de abordar la formación de profesores de esta especialidad. Pero los detalles específicos de estas diferencias no habían sido objeto de estudio hasta el momento.

¹ En el año 2016 se creó una nueva carrera de Pedagogía en Música en la zona, en la Universidad de Valparaíso. Esta nueva carrera comparte el territorio geográfico de las dos carreras mencionadas aquí, pero, por el hecho de iniciar su funcionamiento durante el curso de esta investigación y de no contar, al momento de recopilar la información, con estudiantes egresados, no ha sido considerada en el presente estudio.

Si bien no se trata aquí de hacer comparaciones, sí se trata de escudriñar la pertinencia de la formación que ofrecen como oferta formativa propia de Valparaíso para poner a la luz sus aciertos y desafíos en este contexto que les es común.

Las tensiones que aparecían en mi propia experiencia docente y en la de mis colegas profesores de música con quienes las compartía, los desajustes que iba percibiendo entre lo que recibí como formación y lo que me demandaba el medio escolar, las contradicciones que me provocaba el hecho de haber dedicado tanto tiempo a mi formación musical, de la que me ufanaba, por cierto, y de experimentar al mismo tiempo que tenía que aprender tantas cosas a veces bien distintas a ella para satisfacer mis necesidades docentes, hicieron surgir en mí cuestionamientos e interrogantes que a través del presente estudio he pretendido contestar:

- ¿Está resultando útil y pertinente la formación inicial que se está entregando a los profesores de música en las universidades de Valparaíso?
- ¿Puede el profesor de música, a partir de la formación inicial que recibe, satisfacer las expectativas que tanto el currículo escolar como los intereses de la comunidad educativa que atiende le plantean?

Junto con estos interrogantes, y considerando los limitados estudios sobre esta materia encontrados en el país -sobre todo en el caso porteño²-, cabe también preguntarnos:

- ¿Cómo han sido formados los profesores de música que están ejerciendo en el sistema escolar?
¿Con qué contenidos? ¿Con qué modelos formativos?

Partiendo de estas motivaciones e intereses, la presente investigación busca enmarcarse en lo que algunos autores han denominado “evaluación diferida” (Boqué & García, 2010; Ruiz Bueno, 2001; Salvà, Oliver, & Casero, 2002; Tejada & Ferrández, 2007). Por esta razón, consideré necesario recoger las percepciones directas de los profesores que estaban iniciando su actividad profesional, a través de entrevistas en las cuales se pudiera reconocer qué tan efectiva y pertinente ha resultado la formación recibida. Para esto, las entrevistas aplicadas contrastan permanentemente la

² Así designamos en Chile a los habitantes del puerto de Valparaíso.

experiencia formativa reciente (dado que todos los docentes entrevistados eran principiantes) con la experiencia profesional presente tenida hasta el momento de ser realizadas.

Una mención especial quisiera hacer aquí respecto de la figura del profesor novel. Al iniciarse la investigación, si bien tenía la intuición de trabajar con profesores que recientemente hubiesen egresado de su formación docente -por una razón bastante operativa-, no tenía conciencia de las particularidades de esta etapa de la vida profesional: las preocupaciones de los docentes noveles sobre la enseñanza, el impacto de los entornos laborales donde se insertan, la importancia de identificar las articulaciones entre la formación inicial y el desarrollo profesional, la consolidación de la identidad profesional docente.

No tenía conciencia, aunque lo había vivido en carne propia, pero no lo había sabido procesar adecuadamente. Esta investigación me ha permitido explicarme muchas cosas de mi propia vida como docente escolar. No se trata solo de tener más elementos de análisis al momento de interpretar los discursos provenientes de los entrevistados, sino de intentar aproximarse a la experiencia intensa y desafiante a nivel personal que significa iniciarse en la vida profesional. Y que no tenía previsto en mis intenciones iniciales. Algo en mi interior me inducía a buscar respuestas y, gracias a Dios, este trabajo me ha dado la posibilidad de comenzar a descubrirlas.

1.2 Objetivos de la investigación

Los interrogantes recién planteados han conducido a la formulación de los siguientes objetivos:

Objetivo general

Evaluar la pertinencia de la formación de profesores de música de educación media de la provincia de Valparaíso desde las necesidades del currículo escolar y las percepciones del profesorado novel

Objetivos específicos

Referido al currículo de música de Educación Media

1. Analizar críticamente el currículo escolar vigente para Educación Media en el área de música, desde el punto de vista de sus principales requerimientos al profesor.

Referidos a la formación inicial

2. Analizar los contenidos y modelos de formación inicial y su concreción en el currículo de los actuales programas de formación del profesorado de las universidades que forman profesores de música en la provincia de Valparaíso: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y la Universidad de Playa Ancha (UPLA).

3. Examinar las percepciones del profesorado novel de música de Educación Media egresado de dichas instituciones acerca de la pertinencia de la formación recibida.

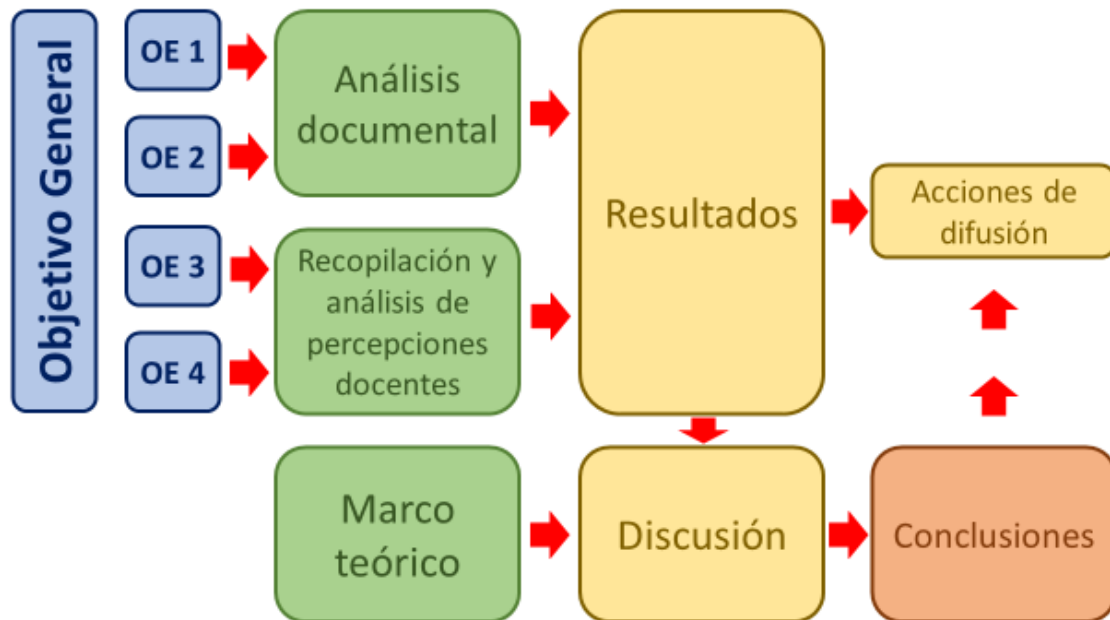
Referido al desempeño de los docentes

4. Examinar las percepciones de profesores noveles acerca del nivel de logro de sus prácticas educativas en la clase de música.

1.3 Estructura de la investigación y sinopsis de la tesis

La **Figura 1** muestra la estructura de proceso de investigación:

Figura 1 Estructura General del Proceso de Investigación



Aunque el diseño metodológico se explicará más adelante (véase capítulo 3), en este subapartado se sintetiza la estructura de la investigación para facilitar la comprensión de su desarrollo y del contenido de esta tesis.

Definidos el objetivo general y los cuatro objetivos específicos del trabajo, y de acuerdo a la metodología definida para desarrollarlos, se comenzó el análisis documental mediante el cual se abordaría los objetivos específicos 1 y 2. Al mismo tiempo, se iniciaron las acciones para la recopilación de las percepciones de los docentes de la muestra seleccionada, para avanzar en los objetivos específicos 3 y 4, y se comenzó la construcción del marco teórico.

Con los resultados del análisis documental se pudo concretar la primera actividad de difusión, consistente en un artículo publicado en la revista Debates UNIRIO (Brasil), y con los resultados de la información cualitativa se pudo presentar algunas ponencias en universidades chilenas y en el Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM) filial Chile. Con la totalidad de los resultados analizados se pudo levantar la discusión de resultados y elaborar las conclusiones finales del estudio.

Luego vino la elaboración del documento que se presenta a continuación. En el **primer capítulo**, se comparten las motivaciones iniciales que originaron este estudio y se comunican sus objetivos, además de mostrar una sinopsis de su contenido.

El **segundo capítulo** contiene el marco teórico. Este capítulo nos adentrará en un conjunto de materias que aportarán referentes históricos del desarrollo de la educación musical en Chile y en las instituciones implicadas en el estudio. Abordará también los hallazgos registrados en la literatura reciente respecto del tema del profesor principiante tanto en Chile como en el ámbito internacional, recogiendo, en particular, lo que se ha publicado sobre los docentes de música, como plataforma teórica para entrar en el análisis de la información recogida mediante entrevistas. Abordará también algunos elementos de la política curricular chilena vigente en el tiempo en que transcurre esta investigación, para comprender las relaciones de convergencia o divergencia entre la formación docente entregada en las instituciones y el currículo escolar.

El **tercer capítulo** ofrecerá los elementos de enfoque de esta investigación y los detalles de su estructuración metodológica, relacionando sus elementos con los objetivos que se han planteado precedentemente.

El **cuarto capítulo** se dedicará a la presentación pormenorizada de los principales resultados de los análisis aplicados al currículo escolar de música de Educación Media en Chile y a los currículos de formación inicial docente de los profesores participantes en el estudio, como también los resultados del proceso de entrevistas realizado. De esta forma, identificará los requerimientos del currículo escolar de música al profesor, para luego relacionar la formación inicial docente ofrecida en los programas formativos estudiados con dichos requerimientos. Posteriormente, presentará los hallazgos obtenidos en el estudio cualitativo de las percepciones de los docentes respecto de la pertinencia de la formación inicial docente a partir de las necesidades de su desempeño profesional, y en su relación con el nivel de logro percibido en sus propias prácticas educativas.

El **quinto capítulo** contiene la discusión de los resultados presentados en el capítulo anterior, en relación a cada uno de los elementos estudiados (currículo escolar, currículo formador, percepciones docentes sobre la formación), siguiendo su misma estructura para facilitar la comprensión.

Finalmente, el **sexto capítulo** entregará las conclusiones del estudio realizado, ofreciendo, además, algunas recomendaciones que han surgido tanto de la información documental y empírica recopilada en el proceso, como de la literatura revisada. Concluirá con las limitaciones y proyecciones del estudio.

1.4 Consideraciones sobre el lenguaje utilizado en el texto

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el profesor”, “el docente”, “el estudiante”, “el alumno”, “el director”, “el Jefe de UTP”, “el mentor”, entre otros, como también sus respectivos plurales, para referirse a hombres y mujeres. Se ha adoptado esta modalidad ya que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir simultáneamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, cuyas fórmulas implican una saturación gráfica que podría dificultar la comprensión lectora. Todo esto teniendo presentes las recomendaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre este particular, proporcionadas en la “Guía para el uso no sexista del lenguaje de la UAB”³.

Por otra parte, esta modalidad respeta las transcripciones de los discursos emitidos por los docentes participantes del estudio.

³ Disponible en <https://www.uab.cat/doc/llenguatge>

2. MARCO TEÓRICO

2. Marco teórico

2.1 Antecedentes de la formación de profesores en Chile

Para la realización del estudio que ahora se presenta, ha parecido pertinente situar el problema de la formación de profesores de música en Chile en su devenir histórico, a partir de los antecedentes disponibles. Afortunadamente, en los últimos años se ha incrementado la bibliografía disponible, gracias al interés de investigadores nacionales que se han dedicado a buscar, rescatar y generar información sobre la materia y la han puesto al alcance de la comunidad docente-musical del país.

Los programas de formación de profesores de música que participan en el presente estudio son la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha y la carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Si bien ambos programas surgen recién a principios de los años 70 del siglo XX, son herederos de la historia y tradición de la formación de docentes de música del país. Por lo tanto, muchas de sus características se comprenden mejor a la luz de esta historia y tradición.

A continuación, se expondrá de manera sucinta el marco histórico de esta línea de formación docente en Chile por lo que aportará al estudio del tema central de este trabajo.

Finalmente, es importante señalar que, para ordenar los datos recogidos, se utilizará como base la propuesta de evolución de la formación universitaria de profesores música en Chile que propone Poblete (2017). Este autor sugiere dos grandes etapas: génesis y predominio de la Universidad de Chile (1935 a 1980) y etapa de diversificación del sistema universitario (1981 en adelante). A estas dos etapas se agregará, como exordio, una sección que explicará la incorporación de la música al sistema educacional y los inicios de la formación de profesores en el país.

2.1.1 Primera etapa: incorporación de la música al naciente sistema educacional chileno e inicios de la formación docente en el país (antes de 1935)

Según los registros disponibles, alrededor de 1830 las materias musicales (música vocal y música instrumental) comienzan a aparecer entre las impartidas en las pocas escuelas y centros educativos existentes en el país por esos años (Vera & Contreras, 2013). Los colegios particulares desde los albores de la república ofrecieron clases optativas de canto y piano; sin embargo, dentro del sistema

estatal la enseñanza de la música fue mucho más difícil debido a la carencia de recursos y a la falta de conciencia de su importancia. En sus inicios, la asignatura recibió el nombre de “música vocal” o simplemente “canto” y fue una actividad eminentemente práctica, basada en la repetición y manejo de un repertorio (Vera & Contreras, 2013). A partir del año 1893 la música forma parte del currículum escolar en todos los niveles educativos, gracias a la promulgación del Reglamento General de Instrucción Primaria (Poblete, 2010).

La formación sistemática de profesores para la educación primaria en Chile data de 1842, cuando se creó la primera institución formadora de docentes, en la ciudad de Santiago, llamada Escuela Normal de Preceptores (Cox & Gysling, 1990). La incorporación de la enseñanza de la música en la formación que recibían los profesores en dicha institución se produce en 1847, según registros que reproducen las indicaciones de clases de canto llano impartidas a los estudiantes (Poblete, 2019). En los años siguientes la formación musical fue consolidándose en la preparación de los maestros, para constituirse en una materia de creciente importancia dentro de la formación. Posteriormente, la enseñanza de la música se amplía a la de su símil femenino (Poblete, 2010), creado en 1854 (Cox & Gysling, 1990), ya que estas Escuelas Normales, desde su inicio, estaban diferenciadas por sexo. La música llegó a cumplir un rol de tal manera relevante en el currículum de formación que, como requisito obligatorio de ingreso a las escuelas normales, además de condiciones de idoneidad académica se debía rendir un examen de admisión que constaba de tres partes, una de las cuales era musical, en la que se evaluaban sólo aptitudes, mas no conocimientos teóricos. Si los postulantes reprobaban cualquiera de esas tres partes quedaban eliminados automáticamente.

Según Poblete (2019), la formación especializada y sistemática de profesores de música para la educación secundaria comienza en la década de 1890 en adelante, gracias a la fundación del Instituto Pedagógico y, en 1906, del Instituto de Educación Física y Manual, en el cual se formarían los profesores con especialización en música.

2.1.2 Segunda etapa: Génesis del título de profesor de música y predominio del modelo de formación de la Universidad de Chile (1935 - 1980)

2.1.2.1 Formalización y consolidación del título de Profesor de Música en la Universidad de Chile

Desde 1935 la asignatura en el plan de estudios escolar había recibido el nombre de “música y canto”. A partir de ese mismo año se formalizó la inclusión de los estudios musicales en la

Universidad de Chile (Santiago), una de las principales instituciones universitarias del país, estableciendo por primera vez una referencia explícita acerca de la formación y titulación de profesores de música (Poblete, 2019). Este mismo autor, citando a Santa Cruz, relata que el reglamento de 1935 creó una carrera pedagógica musical para la docencia especializada. Esta requería la posesión previa del grado de Licenciatura en Música y agregaba estudios de contenido pedagógico para obtener el título de Profesor de Música.

En 1944 se introdujeron nuevas especificaciones en las condiciones y requisitos para la formación de los profesores de estado⁴ en Música en dicha universidad, las que incluían estudios medios de teclado o de cuerda, o bien un primer ciclo en instrumentos de viento o de canto, además de estudios completos de armonía, historia de la música y análisis de la composición cursados en la misma institución (Poblete, 2019).

2.1.2.2 Modernización en el enfoque de la asignatura y en la formación de profesores

A partir del año 1965, el sistema escolar chileno resulta fuertemente tocado por una serie de cambios que afectan su estructura, su organización, la formación del profesorado y el currículo nacional. A partir de ese movimiento de reforma, “música y canto” pasa a denominarse “educación musical”, “término que incluye no solo una visión integral de lo musical, sino también la orientación formativa y educadora de la asignatura” (Poblete, 2010, p. 15).

Durante esta reforma, la formación de profesores para la educación primaria es afectada significativamente, al pasar de la antigua modalidad normalista, realizada dentro del nivel secundario, a una formación especializada postsecundaria, transformando el modelo impartido por las escuelas normales por más de cien años.

En el caso de la carrera de pedagogía en música de la Universidad de Chile se operan cambios importantes que van sentando las bases de lo que ocurriría en los demás programas de formación del país. En primer lugar, finalizando la década de los 60, una modificación esencial se aplicó en los requisitos de ingreso: hasta ese momento, existían condiciones exigentes de estudios musicales previos (cinco años de estudios formales de piano y lenguaje musical), los que fueron reemplazados por una prueba especial que evaluaba habilidades musicales en vez de conocimientos teóricos

⁴ Normalmente se denominaba “profesores de estado” a los docentes formados en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile que impartían docencia en la educación secundaria.

previos. Esto amplió de manera significativa el acceso a la carrera, permitiendo el ingreso de gran número de estudiantes sin estudios musicales reglados previos, provenientes de capas socioeconómicas media-bajas y bajas, y culturas y experiencias musicales mucho más diversas que las que presentaban los anteriores postulantes a las carreras.

Esta situación produjo un par de efectos esperables en la preparación de los futuros docentes (Poblete, 2019):

- Una progresiva ampliación de la base cultural predominante en pedagogía en música, desde una visión eurocentrista y decimonónica hacia otra más abierta a nuevas expresiones musicales locales y contemporáneas, como la práctica de la música tradicional folclórica y étnica, e incluso las músicas populares;
- La necesidad de incorporar en forma sistemática la instrucción en el lenguaje musical desde sus fundamentos, es decir, una “alfabetización musical” para un estudiantado que no manejaba los códigos de lectoescritura y teoría musical al momento de ingresar a la carrera.

Otro de los cambios paradigmáticos operados en la carrera de música de la Universidad de Chile fue la aplicación de modificaciones al plan de estudios que buscaban renovar la enseñanza de la música poniendo énfasis en la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con nuevos recursos metodológicos, la inclusión de nuevos instrumentos musicales y la incorporación del folclor, todo esto con una visión que resultaba concordante con la nueva orientación formativa y educadora que iba adquiriendo la educación musical en el currículum escolar.

Así, dentro de la formación en instrumentos musicales se introducen dos nuevos instrumentos basados en supuestos teóricos sobre su utilización como herramienta en el aula: la flauta dulce y la guitarra. Estos instrumentos se suman al aprendizaje del piano (el cual tenía ya un enfoque más bien funcional que ceñido a la enseñanza tradicional). Esta formación instrumental se hacía necesaria ante la carencia de preparación instrumental que tenía el currículum de formación docente anterior, pero también tenía una orientación de funcionalidad didáctica para el aula escolar. Por ejemplo, con la enseñanza de la flauta dulce se pretendía responder a la necesidad de contar en el aula escolar con un instrumento musical que fuese accesible tanto para el docente como para los estudiantes, de fácil transporte y que permitiese a los niños desarrollar habilidades de afinación interna, transferibles al canto.

Otro cambio significativo, como se ha mencionado, fue la introducción del folclor como asignatura de formación del profesorado, ampliando el canon musical hasta ese entonces predominante en la formación musical chilena (Poblete, 2019).

2.1.2.3 Inicios de los 70: período fundacional de las carreras de pedagogía en música.

Los cambios ocurridos en la Universidad de Chile pasaron a instalarse también, con distintos matices, en la formación de docentes de música en las demás universidades del país. Primeramente, esto ocurrió en la mayor parte de las sedes regionales de la misma Universidad de Chile, pero constituyó también un modelo para la formación en las otras carreras de formación de profesores en Santiago, Valparaíso y otras regiones.

De acuerdo a lo que señala Poblete (2019), los inicios de los años 70 constituyen una especie de período fundacional para las carreras de pedagogía en música en el país, ya que a las sedes regionales de la Universidad de Chile que impartían la carrera en ese momento (Arica, Antofagasta, La Serena, Valparaíso, Talca, Ñuble), se agregan las carreras homónimas de la Universidad Católica de Santiago (que se abrió en 1965 y funcionó hasta 1972), de la Universidad de Concepción (fundada en 1972) y de la Universidad Católica de Valparaíso, que inició sus actividades formativas con cursos de pedagogía musical en el año 1969, constituyéndose posteriormente como Escuela de Música en 1971 (Poblete, 2017).

Durante la década de los 70, los fuertes cambios políticos y sociales que se produjeron con el golpe de estado y el advenimiento del régimen militar, impactaron de manera significativa en el sistema escolar, en particular sobre el currículo escolar y la formación docente. Los efectos que esta situación produjo sobre la educación musical escolar y la formación de profesores de música se abordarán en el siguiente apartado, que da inicio a lo que Poblete (2017) llama el período de la “Diversificación del sistema universitario”.

2.1.3 Tercera etapa: Diversificación del sistema universitario (1981-)

2.1.3.1 Cambios en la formación docente post golpe militar

En el ámbito de la formación de profesores, incluyendo los de la disciplina musical, el período que se inicia en el año 1981 resulta de particular relevancia. Bajo la premisa de avanzar en la descentralización en la educación, el Ministerio de Educación concedió independencia a las sedes

regionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Técnica del Estado, en ese momento las principales instituciones universitarias del Estado. Desmembrando estas sedes regionales de sus sedes centrales, fusionando en algunas regiones sedes que pertenecían a ambas universidades, se crea un conjunto de nuevas universidades regionales estatales (Poblete, 2018).

En el ámbito de la formación de profesores, los institutos pedagógicos de Santiago y de Valparaíso, antes pertenecientes a la Universidad de Chile, son transformados en Academias Superiores de Ciencias Pedagógicas, perdiendo el estatus de institutos universitarios para pasar a formar parte de los institutos profesionales (Poblete, 2010). Esto implicó, por una parte, el apartamiento de los profesores de la esfera universitaria y, por otra, la pérdida del grado académico de licenciatura, cuyo otorgamiento estaba reservado a las universidades.

En el caso de las carreras de pedagogía en música, son cerradas también las que pertenecían a las sedes de Santiago y Valparaíso, para ser reabiertas en estas otras instituciones. En forma progresiva se fueron cerrando algunas carreras de formación de profesores de música en sedes regionales que no lograron mantenerse.

2.1.3.2 Nueva etapa de fortalecimiento de la formación docente post retorno a la democracia

La siguiente fase en la formación del profesorado de música en Chile se desarrolla en un contexto distinto. En el año de 1988 se realiza en Chile un plebiscito nacional, a través del cual la mayor parte de la ciudadanía manifestó su rechazo a la continuidad del gobierno militar. De esta forma se da término al régimen militar y se inicia una fase de transición y retorno a la democracia. El gobierno entrante, representante de una amplia coalición de partidos de oposición al régimen anterior, inicia una serie de reformas profundas, las cuales alcanzan también a la educación.

Investigación sobre el estado del sistema educativo, primeras propuestas de fortalecimiento de la formación inicial docente, reforma del currículo escolar y su efecto en la formación

A partir de los años 90, y con base en numerosos estudios realizados por instancias tanto de gobierno como no gubernamentales (Cox & Gysling, 1990; Núñez, 1990; Assaél y Soto, 1992; Gysling, 1992a; Gysling, 1992b; Rojas y Cardemil, 1992; Gysling, 1994; Salinas, 1994; Schiefelbein et al., 1994; Cox et al., 1995; Gerstenfeld et al., 1995), la formación docente experimentó cambios sustantivos, verificados especialmente con la implementación, en el año 1997, de los proyectos de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes en distintas universidades chilenas. Dichos

proyectos transformaron de manera significativa los planes de estudio e incorporaron nuevos elementos que iban desde la mejora de la docencia en las aulas universitarias y en la selección y organización de los contenidos curriculares hasta la adopción de nuevos paradigmas en educación y en formación de profesores.

Junto con las transformaciones operadas en virtud de estos proyectos, los cambios introducidos en el currículo escolar también conllevarían sus propias adecuaciones a la formación inicial docente, las que fueron aplicadas de manera transversal tanto a la formación de profesores de Educación Básica como de Media, y en este segundo caso también de manera transversal a las distintas especialidades.

En este contexto, la reforma educacional en su componente curricular para Educación Media, puesto en marcha a fines de los años 90, generó demandas específicas para cada ámbito disciplinario que fueron recogidas por las distintas instituciones para configurar, adaptar y actualizar sus respectivos planes de formación docente. En el caso de la música, los nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Media recogidos en el nuevo currículo de música, y posteriormente los Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación para la implementación concreta de dichos Objetivos y Contenidos, plantearon una transformación de tal modo significativa respecto del marco curricular anterior, que obligaron a las universidades a realizar ajustes importantes a sus planes formativos para aproximarse a las demandas que planteaba este nuevo marco curricular.

Procesos de evaluación docente y sus efectos en la formación

En el marco de un conjunto de acciones orientadas al fortalecimiento de la profesión docente, las políticas educativas implementadas por el Ministerio de Educación incorporaron procesos de evaluación docente, como el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, la Evaluación Inicia o el Programa de acreditación para la Asignación de Excelencia Pedagógica (Ávalos & Aylwin, 2007; Ruffinelli, 2013), así como también instrumentos para orientar los desempeños considerados satisfactorios en los docentes de aula, como los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes (Ministerio de Educación de Chile, 2001a) o el Marco para la Buena Enseñanza (MBE; Ministerio de Educación de Chile, 2008). Estos distintos mecanismos e instrumentos diseñados por la política pública se constituyeron en referentes importantes para las instituciones de formación docente, que los utilizan con el objetivo de desarrollar en sus estudiantes

de pedagogía prácticas educativas consideradas satisfactorias por el sistema escolar y de prepararlos para rendir adecuadamente en evaluaciones futuras.

Acreditación de carreras de formación inicial docente

En el año 2006, después un período de funcionamiento experimental, se aprobó en Chile la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129, 2006). A continuación, se expondrá sus principales elementos por la incidencia que este proceso ha tenido en el desarrollo de las carreras de pedagogía en el país y, en particular, en las dos carreras implicadas en el presente estudio.

La Ley 20.129 establece que se deberá certificar, a través de un sistema de acreditación, la calidad de las carreras y programas de pregrado impartidos por las instituciones de educación superior, en función de sus propósitos institucionales y de estándares que son definidos por un organismo público denominado Comisión Nacional de Acreditación, el que, además, es responsable de la administración del proceso. Estos criterios de evaluación definen las expectativas que deben satisfacer las carreras y programas, en el marco de su perfil de egreso.

Las carreras y programas de pregrado que se someten al proceso de acreditación son analizadas respecto de dos parámetros fundamentales: 1) el perfil de egreso que la propia carrera ha definido al ser creada, y; 2) el conjunto de recursos y procesos mínimos que permiten asegurar el cumplimiento de este perfil de egreso.

Se han establecido tres condiciones para definir la calidad del proceso formativo en el contexto de estos procesos:

- i. consistencia interna, es decir, el grado de ajuste de las acciones y resultados de una unidad con las prioridades institucionales y los propósitos declarados por la propia carrera;
- ii. consistencia externa, es decir, el grado de ajuste a los requerimientos, normas o parámetros de evaluación establecidos por la comunidad académica o profesional directamente vinculada a la carrera, los cuales están contenidos en los criterios de evaluación antes mencionados;

- iii. establecimiento de mecanismos sistematizados de monitoreo, evaluación y decisión conducentes a reunir evidencias sustantivas del cumplimiento del perfil de egreso.

Los criterios de evaluación están organizados en distintos rubros de análisis, que se reseñan a continuación, agrupados en tres dimensiones:

1. Dimensión “Propósitos e institucionalidad de la carrera o programa”:

- 1.1. Propósitos
- 1.2. Integridad
- 1.3. Perfil de egreso
- 1.4. Plan de estudios
- 1.5. Vinculación con el medio

2. Dimensión “Condiciones de operación”:

- 2.1. Organización y administración
- 2.2. Personal docente
- 2.3. Infraestructura y recursos para el aprendizaje
- 2.4. Participación y bienestar estudiantil
- 2.5. Creación e investigación por el cuerpo docente

3. Dimensión “Resultados y capacidad de autorregulación”:

- 3.1. Efectividad y resultado del proceso formativo
- 3.2. Autorregulación y mejoramiento continuo.

El sistema establece tres etapas:

- i. Autoevaluación de la carrera que se somete al proceso de acreditación
- ii. Evaluación externa, a cargo de un comité de pares evaluadores que, por encargo de la entidad acreditadora, evalúa la documentación presentada por la carrera y la visita la carrera en proceso de acreditación
- iii. Pronunciamiento de la entidad acreditadora, de acuerdo a la información presentada y recabada durante el proceso, respecto a la acreditación otorgada a la carrera, según las alternativas de juicio disponibles.

El resultado puede ser: acreditar la carrera hasta por un plazo máximo de 7 años, indicando en los acuerdos correspondientes la fecha de término de la acreditación; o no acreditar la carrera, cuando no alcance un adecuado nivel de cumplimiento de los criterios de evaluación y del perfil de egreso definido (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2010).

La acreditación es un proceso voluntario en Chile, menos para el caso de carreras del área de la medicina y la educación.

Como se señaló precedentemente, las dos carreras implicadas en el presente estudio (PUCV y UPLA), han debido someterse a este proceso en más de una oportunidad. Se hablará sobre ello con más detalle en el siguiente apartado. Además, en la sección “Análisis e interpretación de resultados” del presente estudio se utilizará algunos de los criterios de acreditación de carreras de pedagogía para presentar estos resultados.

Es importante señalar que el hecho de haber participado en varios procesos de acreditación ha influido en la dinámica interna de los programas académicos en estudio en muchos de los elementos que los conforman, por cuanto el sistema compromete a las instituciones y a los programas a instalar procesos de mejoramiento continuo que los han ido transformando al incorporar de manera progresiva mecanismos de mejoramiento que son verificados en términos de sus resultados en el siguiente proceso de acreditación.

[Instrumentos de apoyo a la formación docente: Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía](#)

Posteriormente, el Ministerio de Educación elaboró un instrumento específico para orientar la formación de profesores de los distintos niveles educativos y disciplinas. Se trató de los “Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía” (Ministerio de Educación de Chile, 2014), textos que proporcionan a las instituciones formadoras, facultades y escuelas de pedagogía del país, orientaciones claras y precisas sobre los contenidos disciplinarios y pedagógicos que debe saber todo profesor o profesora al finalizar su formación profesional, de modo de contar con las competencias necesarias en el posterior ejercicio de su profesión. Por tanto, cumplían con una doble función: por un parte, una función de orientación para las instituciones formadoras, es decir, describían lo que un egresado de pedagogía debía saber acerca de la disciplina que enseña y lo que debía saber enseñar, así como las competencias y actitudes profesionales que debía exhibir; y por

otra parte, una función de medida, es decir, indicaban la distancia en que se encontraban los docentes egresados de lo mínimo requerido en conocimientos y habilidades para poder ejercer.

Estos estándares fueron publicados por primera vez en el 2011, comenzando por las carreras de Pedagogía Básica. En el 2012 se publicó una segunda edición y, además, los "Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia", junto a una primera de "Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media", que incluyeron las disciplinas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química. En el año 2013 fue publicada una segunda serie de estándares para carreras de enseñanza media, que incluyó las disciplinas de Artes Visuales, Música, Inglés, Educación Física y Educación Especial. El proceso de elaboración incluyó consultas a un destacado número de académicos de universidades nacionales y extranjeras, de modo que estos estándares fueron socializados y validados en su elaboración.

Diversas modalidades de formación inicial docente

Antes de pasar al siguiente apartado, para completar la panorámica que se ha ofrecido, es importante de considerar que existen en el país tres modalidades de formación de docentes, que son conocidas como: concurrente, consecutiva y programas especiales (Inzunza H., Assaél, Scherping, & Scherping V., 2011):

- i. La modalidad de formación concurrente ofrece un currículo que contiene una formación general, una formación disciplinaria y una formación pedagógica que se desarrollan de manera paralela, con una duración de ocho a diez semestres con jornada intensiva.
- ii. La formación consecutiva está dirigida a personas que ya tienen una licenciatura académica o título profesional relacionado con las disciplinas del currículo escolar nacional, y entrega una formación centrada en temas pedagógicos y didácticos, con una duración de dos a cuatro semestres.
- iii. La modalidad de programas especiales ofrece la posibilidad de obtener el título de profesor en un tiempo menor al habitual, con clases vespertinas, en días no laborales o a distancia.

En el caso de la formación de profesores de música, la gran mayoría de los programas formativos ofrecen la modalidad concurrente. Existen pocos programas de formación consecutiva y no existen programas especiales.

2.1.3.3 Período actual

Posterior a la publicación de los documentos mencionados en el apartado anterior, la política pública en materia de formación de profesores ha evacuado nuevos instrumentos curriculares y normativos, respecto de los cuales se señalarán algunos aspectos, los más estrechamente relacionados con la formación de profesores de música.

Asimismo, en este apartado se incorporarán algunos datos del contexto educacional chileno que ayudarán a tener una mejor comprensión de las problemáticas que se presentarán más adelante. Estos datos se referirán a la característica de segmentación que exhibe el sistema escolar en opinión de muchos autores, a la estructura asimétrica que actualmente presenta el sistema en el ámbito curricular y al grave problema de la deserción docente que afecta al país.

Aplicación de evaluaciones diagnósticas para la formación de estudiantes de pedagogía

En abril de 2016 fue promulgada la ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903, 2016). Su objetivo fue mejorar de manera sistémica las condiciones de la actividad docente en el país, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, implementando para ello transformaciones relevantes para el ejercicio de la docencia. Esta ley aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional que promueve el perfeccionamiento entre pares y el trabajo colaborativo en redes de docentes. Su implementación se lleva adelante entre los años 2016 y 2026, contemplando, además, un aumento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y la instauración de nuevos derechos para los docentes, como son el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Toca a la formación inicial docente un aspecto importante en esta ley, que es la norma que establece que las universidades deben aplicar dos evaluaciones diagnósticas a sus estudiantes de carreras de pedagogía (Ley N° 20.903, 2016). El objetivo de estas evaluaciones es que las instituciones cuenten con información valiosa para mejorar sus programas de estudio.

La primera evaluación se realiza al inicio de la carrera, debiendo ser aplicada por las propias universidades con el objetivo de obtener información que permita establecer mecanismos de acompañamiento y nivelación para los estudiantes, de ser necesario. Dado que esta evaluación se focaliza en las capacidades de entrada al programa y no en sus resultados, no será mayormente considerada para la presente investigación.

La segunda evaluación, llamada “Evaluación Nacional Diagnóstica”, es aplicada por el Ministerio de Educación un año antes del egreso, con el objetivo de generar información sobre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos obtenidos por los estudiantes de pedagogía durante su formación universitaria. Está basada en estándares pedagógicos y disciplinarios para la formación inicial docente (ver lo que se señala precedentemente sobre estos estándares en párrafos anteriores). Rendir esta evaluación es un requisito para la titulación.

Los resultados a nivel nacional y por institución son entregados a la Comisión Nacional de Acreditación y a las instituciones con el fin de que estas establezcan, de ser necesario, planes de mejora (Ministerio de Educación de Chile, 2020). Considerando que se ha podido acceder a los resultados a nivel nacional, se incorporará algunas reflexiones sobre estos resultados en la sección de análisis de este trabajo.

Reforma curricular: creación de las Bases Curriculares

Como parte del contexto actual, es importante mencionar algunos elementos de la evolución del currículo escolar, especialmente lo relacionado con las Bases Curriculares (BBCC) de música para Educación Media. Esto resulta necesario como base para el análisis de las relaciones entre la formación inicial del profesor de música y el currículo escolar, que es uno de los objetivos específicos de este trabajo. Por esta razón, en el último apartado de este marco teórico (sección 2.4) se abordará de manera pormenorizada y, por lo mismo, se omitirá aquí.

Segmentación del sistema escolar

Un dato particular de la investigación en educación en Chile es el reconocimiento de que el sistema escolar nacional es “multicontextual” y altamente segmentado, queriendo decir con esto que existen escuelas para estudiantes de altos recursos y otras para estudiantes de escasos recursos o en situación de vulnerabilidad socioeconómica (Ajagan et al., 2014; Meckes & Bascopé, 2012; Romero, 2021; Ruffinelli, 2013; Sánchez & Jara, 2018; Villalobos & Assael, 2018).

Esta es una percepción ampliamente aceptada por los investigadores, y resulta necesario explicitarla como parte del escenario educativo nacional. Pero desde el punto de vista que especialmente nos interesa, que es el de la formación docente y la inserción de profesores noveles al sistema, no parece existir una predisposición especial de alguno de estos tipos de centros educativos para constituirse en espacios que dificulten o faciliten la inserción. El tema será abordado más adelante como parte de la literatura de investigación sobre el profesor novel en Chile.

Estructura asimétrica de los niveles educativos

Otro tema específico de la situación chilena, y que tiene cierto impacto en la realidad del profesor novel en sus procesos de inserción profesional, es la estructura asimétrica de los niveles educativos.

Desde la década de los 70, esta estructura está conformada por dos niveles: la educación primaria o básica, constituida por ocho grados (1° a 8° año básico) y la educación media o secundaria, constituida por cuatro grados (1° a 4° año medio).

La formación de docentes está a cargo de las universidades, existiendo planes de estudio destinados a la formación de profesores de educación básica, de carácter generalista, y planes de estudio de profesores de educación media, con formación especializada en una disciplina. Los profesores de educación básica atienden a los estudiantes de nivel básico en sus ocho grados, es decir, desde los 6 a los 13 años, y en todas o varias de sus asignaturas. Por su parte, los profesores de educación media atienden a los estudiantes de este nivel en sus cuatro grados, es decir, desde los 14 a los 17 años, solo en la asignatura que corresponde a su especialidad.

Esta estructura comenzó un proceso de ajuste con la Ley General de Educación (Ley 20.370), del año 2009, para establecerse en dos bloques de 6 años y con una distribución más orgánica de la dedicación docente según niveles y asignaturas, ajuste que está todavía en proceso de instalación. Pero mientras el cambio no se consolide y provoque el necesario ajuste en los procesos formativos, esta situación sigue generando exigencias especiales al profesor novel, las que serán abordadas en el apartado correspondiente (2.3.3.2).

El grave problema de la deserción docente

Un dato importante de la situación chilena respecto de las dificultades de la inserción docente es la preocupante consecuencia de la alta deserción de los profesores noveles del sistema escolar

(Ávalos, 2013; Hochschild et al., 2014; Valenzuela & Sevilla, 2013; Villalobos & Assael, 2018). En concreto, Valenzuela y Sevilla (2013) estiman que cerca del 40% de los profesores en Chile abandona la enseñanza durante los primeros cinco años de trabajo. Este tema se relaciona directamente con la situación del profesor novel, por lo que será desarrollado también en el apartado correspondiente (2.3.3.2)

2.1.4 Reflexión final del apartado y nudos críticos

Siguiendo a Poblete (2019), se observa que la evolución histórica de la formación de profesores de música desde finales del siglo XIX hasta el momento ha gravitado sobre estos tres ejes:

1. La creación de una institucionalidad cultural y docente
2. El desarrollo de diversas propuestas curriculares para la enseñanza escolar
3. El desarrollo de una formación especializada de profesores de música, que se inicia hacia finales del siglo XIX y continúa hasta hoy.

Pero esta evolución no ha sido lineal ni ha estado exenta de dificultades. Un aspecto particular de estas dificultades es el que se enuncia a continuación, dada la relación que tiene con los objetivos del presente estudio.

Cox y Gysling (1990), que realizan una de las investigaciones más extensas y completas acerca de la historia de la formación docente en Chile, muestran que los estudios conducentes a la obtención de la titulación como profesor estuvieron siempre constituidos por un área de formación pedagógica, generalmente común a los docentes de las diferentes disciplinas o especialidades, y un área de formación específica para cada materia del currículo escolar. Además, esta división del currículo formador tenía su contraparte institucional en cuanto a que era impartida por departamentos o escuelas “pedagógicas”, de carácter más profesional, en un caso, y por departamentos disciplinarios, de carácter más académico, en otro.

Estos autores, después de revisar de manera extensa y pormenorizada la formación del profesorado en Chile entre los años 1842 y 1987, identifican una tensión permanente entre estas dos áreas de la formación. Tanto en sus aspectos de organización curricular como institucional, esta tensión se concreta en una subordinación de la formación pedagógica respecto de la formación disciplinaria. Aunque en algunos períodos la formación pedagógica adquirió mayor importancia, no logró nunca

alterar esta relación que priorizaba el conocimiento disciplinar. Resulta significativo descubrir que este dato resulta confirmado sistemáticamente por los procesos de acreditación implementados en Chile a partir del año 2002.

Para demostrar la vigencia del problema, se puede ver que en un estudio reciente de la Comisión de Acreditación de Chile (Comisión Nacional de Acreditación, 2018b), en el que se analizó el 100% de las resoluciones de acreditación generadas por la comisión entre el 2016 y 2017 (N=84), se muestra cómo la falta de articulación disciplinar y pedagógica es una de las debilidades transversales en las resoluciones analizadas. Esta situación ha sido, además, subrayada durante la década pasada por algunos investigadores y organismos internacionales (Ávalos, 2010; OCDE, 2004).

Se ha señalado más arriba que, en el año 2013, fueron publicados los 'Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía' como instrumento de orientación a las instituciones universitarias para la formación de profesores de los distintos niveles educativos y disciplinas. Estos estándares se estructuran en dos grandes ámbitos: los de carácter disciplinario, que se refieren a habilidades, competencias y conocimientos propiamente musicales, y los referidos a la enseñanza y aprendizaje de la música. Precisamente esta división entre contenidos disciplinarios y pedagógicos ha sido criticada por algunos autores (Núñez & Cubillos, 2012), quienes argumentan que dicha escisión es una muestra de cómo la antigua tensión entre la formación pedagógica y disciplinaria en la formación docente en Chile continúa subyaciendo en las decisiones sobre la preparación del profesorado. En el próximo apartado de este capítulo se mostrará cómo ha influido esta tensión en los programas formativos a los que se refiere la presente investigación.

2.2 Formación de profesores de música en la PUCV y en la UPLA

A continuación, se abordará la descripción de los principales componentes que estructuran los programas formativos participantes en el estudio: la carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

El propósito de este apartado es entregar elementos para comprender la naturaleza y el contenido del proceso formativo que han experimentado los docentes que han participado en el estudio. Considerando que un proceso formativo docente es una construcción muy compleja, compuesta de gran cantidad de elementos y desarrollada en una trayectoria de varios años, se expondrá los componentes fundamentales de cada programa, profundizando en algunos de esos elementos e intentando una panorámica lo más equilibrada posible entre ambos.

Las descripciones que se presentan a continuación considerarán elementos vigentes en las carreras durante el período de recogida de datos. Se presentará el contexto y desarrollo histórico de las carreras, sus perfiles de egreso, elementos del currículum y otros temas complementarios, como los procesos de admisión y el perfil de los académicos formadores. Se abordará, finalmente, un análisis comparativo de algunos de estos elementos.

Se debe tener presente que los aspectos abordados en la siguiente exposición puede que no permanezcan fijos por mucho tiempo. En todo programa de formación inicial docente, considerando los avances tanto en las ciencias de la educación como los avances en las distintas disciplinas y la rápida tasa de obsolescencia del conocimiento en la actualidad, muchos de los componentes formativos son permanentemente actualizados. Paralelamente, los dispositivos de mejoramiento continuo incorporados a propósito de los procesos de acreditación y de la Evaluación Nacional Diagnóstica están impulsando constantemente ajustes que van conformando un escenario especialmente dinámico.

En este contexto, los elementos aquí presentados los se han considerado pertinentes por dos razones: primero, porque corresponden a los elementos de formación que estaban en vigencia en el momento en que los participantes de la investigación realizaron sus estudios en cada una de las respectivas instituciones; segundo, porque el aporte que este trabajo pretende entregar se concreta no tanto en los datos específicos acotados a un plan de estudios, que siempre tendrá una vigencia

temporal limitada, sino en los procesos reflexivos y analíticos que se levantan a partir de la conjugación de los documentos declarativos de la carrera y las experiencias relatadas por quienes vivieron la experiencia real del currículum.

Así, el análisis de las relaciones entre los elementos curriculares prescritos del programa, las experiencias vividas en la formación inicial y las primeras experiencias profesionales de los docentes no se acota a un simple plan de estudios específico, sino que al conjunto de contenidos y experiencias de lo que constituye un proceso de formación inicial docente, incluyendo la cultura institucional, las prácticas instaladas, las creencias de sus formadores y muchos otros elementos que rebasan lo prescrito y que permanecen activas y actuantes por períodos prolongados al interior de un programa, aun cuando vaya renovándose el currículum prescrito.

Los elementos de mayor interés para este estudio serán las definiciones acerca del perfil de egreso y los componentes curriculares de cada carrera, por estar referidos directamente a la formación: el perfil de egreso, el plan de estudios y las características del prácticum. Pero se agregará también algunos datos sobre los procesos de admisión y el perfil de los académicos por las implicancias que tienen en el resultado final del proceso.

A continuación, se muestra en la **Tabla 1** un resumen con la información de ambos programas:

Tabla 1 Resumen de Principales Componentes de las Carreras de Pedagogía Musical PUCV y UPLA

	Pedagogía en Música PUCV	Pedagogía en Educación Musical UPLA
Perfil de egreso	<ul style="list-style-type: none"> - manejo del lenguaje musical - conocimiento de la música local, nacional y latinoamericana - interpretación y dirección de música instrumental y vocal - planificación, gestión de aula y evaluación en procesos de enseñanza musical escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> - agente de cambio personal y sociocultural - competencia y efectividad para el desarrollo integral de su disciplina, - valorar su formación profesional como un elemento de mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y de los espacios socioeducativos donde se desenvuelve.
Elementos del currículum	<ul style="list-style-type: none"> - cuatro áreas curriculares: a) disciplinaria (51%) b) pedagógica (11%) c) profesional (31%) d) general (7%) - 6 a 10 asignaturas por semestre. - programa concurrente 	<ul style="list-style-type: none"> - tres áreas curriculares a) musical (57%) b) pedagógica (35%) c) general (8%) - 6 a 10 asignaturas por semestre. - énfasis en actividad de conjunto instrumental. - programa concurrente
Prácticas docentes	<ul style="list-style-type: none"> - cuatro ejes: a) formación integral y aprendizajes relevantes; b) identidad y socialización profesional; c) mejoramiento del centro escolar y comunidad d) reflexionar sobre la práctica - modelo de vinculación PDS - tres asignaturas, con autonomía, dedicación, complejidad y responsabilidad crecientes 	<ul style="list-style-type: none"> - tres líneas: a) habilidades socioemocionales; b) pedagógico-didáctica c) investigación pedagógica - vinculación prioritaria con Corporación Municipal de Valparaíso - nueve asignaturas, acrecentamiento de vocación, autoeficacia, resiliencia. Línea socioemocional va decreciendo conforme aumenta su dedicación a la línea pedagógico-didáctica e investigativa.
Admisión a la carrera	<ul style="list-style-type: none"> - Ingreso vía sistema único nacional - vía ingreso especial 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingreso vía sistema único nacional - vía talento
Perfil de los académicos (ordenados según clasificación interna)	<ul style="list-style-type: none"> - instrumentistas y cantantes (40%) - directores de coro u orquestas (6%) - musicólogos (15%) - compositores (27%) - didactas y tutores de práctica (12%) - más académicos de formación pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> - instrumentistas (50%) - cantantes y directores de coro (15%) - folcloristas (5%) - profesores asignaturas teóricas (15%) - didactas y tutores práctica (15%) - más académicos de formación pedagógica

2.2.1 La carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

2.2.1.1 Contexto histórico y desarrollo de la carrera⁵

Como se decía al inicio de este capítulo, la carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso es un programa de formación que, aun con sus peculiaridades, asume la herencia y tradición de la formación de profesores de música de Chile. La manera en que se han ido configurando sus características propias ha surgido de los desarrollos históricos reseñados en la primera parte de este capítulo y se comprende mejor a la luz de esta historia.

La carrera comienza su historia en el año 1969, con la impartición de cursos libres de música que dieron origen al primer curso de la carrera de Pedagogía en Música en el año 1971. La carrera surgió, entonces, en el contexto del período “fundacional” en que nacieron muchas carreras similares en el país (Poblete, 2019). Ha mantenido su operación de manera continua hasta el momento, con la sola interrupción de ingreso los años 1982 a 1984, reabriéndose en 1985 con un nuevo plan de estudios que incorporó la licenciatura en la especialidad además de otorgar el título de profesor.

En el año 1998 se modificó el Plan de Estudios con ocasión del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes (FFID). A partir de ese momento, además del título de Profesor de Música y del grado de Licenciado en Ciencias y Artes Musicales, los estudiantes comenzaron a obtener el grado de Licenciado en Educación.

En el año 2003, la carrera se presenta a su primer proceso de acreditación, obteniendo dos años, por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Durante el año 2005, se realizó el segundo proceso de autoevaluación con fines de acreditación, obteniendo esta vez una acreditación de tres años.

Durante el año 2008, la Unidad Académica desarrolló un completo proceso de actualización curricular de todos sus programas académicos, lo que significó el inicio de un nuevo plan de estudios de la Pedagogía en Música, el que se implementó a partir del año 2009. Este plan de estudios es el que cursaron los profesores que participaron en el estudio que se entrega en el presente trabajo.

Ese mismo año la carrera se presentó a su tercer proceso de acreditación, resultando acreditada por

⁵ Información recogida del Informe de Autoevaluación de la Carrera de Pedagogía en Música PUCV, año 2014.

cinco años, esta vez por la agencia Qualitas⁶.

En el año 2015, en el marco del proyecto *“Plan de Mejoramiento Institucional para aumentar la calidad del desempeño profesional en las aulas escolares de los profesores formados en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso”*, se realizó un rediseño curricular con el fin de mejorar algunos elementos de la formación docente a nivel institucional y aumentar la especificidad del plan de estudios hacia el perfil del profesor de música. En este proceso, los planes de estudio de pedagogía y licenciatura en la especialidad se separan, razón por la cual el plan de pedagogía ya no otorga la certificación de licenciatura en la especialidad.

En 2016, en su cuarto proceso de acreditación, la Carrera de Pedagogía en Música logra seis años de acreditación por la agencia Qualitas, válida hasta el año 2021.

2.2.1.2 Marco general del plan de estudios cursado por los docentes consultados en la investigación

Se abordará a continuación la revisión del plan de estudios del año 2009, que fue el que cursaron los docentes que participaron en la investigación que da origen a este trabajo. El período de formación de las tres cohortes de docentes entrevistados se desarrolló aproximadamente entre los años 2009 y 2015.

Este plan de estudios, que estuvo vigente hasta el año 2015, otorgaba a los estudiantes el título de Profesor de Música, el grado académico de Licenciado en Ciencias y Artes Musicales y el grado académico de Licenciado en Educación. Es un programa de formación concurrente, es decir, en el que la disciplina se estudia en forma paralela a la formación pedagógica (Inzunza H. et al., 2011; M. Núñez & Cubillos, 2012), con una duración de nueve semestres.

Asociados a este plan de estudios, los objetivos educacionales de la carrera declaran una orientación hacia la preparación de un profesional sólidamente formado en el lenguaje musical de Occidente, al mismo tiempo que conocedor del acervo musical chileno y latinoamericano, lo que le permite comprender, valorar, cultivar y difundir con propiedad estas manifestaciones musicales. Esta formación le permite impartir docencia en los ámbitos de la interpretación, investigación y composición musical que cualquier medio escolar le demande, tanto en la enseñanza primaria como

⁶ A partir del año 2006, la ley 20.129 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior otorgó facultades a agencias de acreditación privadas para que, bajo la supervisión de la Comisión Nacional de Acreditación, llevaran a cabo procesos de acreditación.

secundaria, entendiendo la música no solo en su enfoque como arte sino como fenómeno cultural en la sociedad chilena, desde donde el docente puede incentivar el desarrollo de sus estudiantes en su crecimiento y autoafirmación personal a través de las propias vivencias musicales (Instituto de Música PUCV, 2009). El docente así formado estará preparado para producir aprendizajes significativos en sus alumnos de acuerdo a los ejes que establece en el marco curricular chileno para la educación musical en sus niveles básico y medio.

Se revisará, a continuación, con mayor detalle los principales elementos estructuradores del currículo de formación.

2.2.1.3 Perfil de egreso

El primer componente analizado fue el perfil de egreso. Está estructurado en tres grupos de competencias: i. Competencias Genéricas de Formación Fundamental, de carácter transversal, referidas a los aspectos trascendentes de la persona humana, a lo ético profesional y a la responsabilidad social; ii. Competencias Específicas Disciplinarias, fundadas en las ciencias musicales y que ponen el énfasis en conjuntos estructurados de conocimientos del campo disciplinar, y; iii. Competencias Específicas Profesionales, aquellas relacionadas directamente con la profesión docente en el campo de la educación musical (Instituto de Música PUCV, 2009).

Tal como se muestra en la **Tabla 1** presentada al principio de este apartado, las principales definiciones que contiene el perfil de egreso se refieren al conocimiento y manejo del lenguaje musical (lectura musical, análisis, composición); el conocimiento de la música local, nacional y latinoamericana; la interpretación y dirección de música instrumental y vocal, especialmente de repertorio adaptado para nivel escolar; y la planificación, gestión de aula y evaluación en procesos de enseñanza musical escolar.

2.2.1.4 Elementos del currículo

Por su parte, el currículo está estructurado en cuatro áreas, denominadas en los documentos internos como “área disciplinaria”, “área pedagógica”, “área profesional” y “área general”. Se explican a continuación:

- El área curricular disciplinaria concentra el 51% del currículo y comprende las asignaturas de formación en la especialidad musical, que constituyen el currículo de la Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales.
- El área pedagógica concentra el 11% del currículo y comprende las asignaturas de formación específicamente en las ciencias de la educación, impartidas por la Escuela de Pedagogía de la universidad.
- El área profesional concentra el 31% del currículo y comprende tres grupos de actividades curriculares: asignaturas de formación musical que son funcionales a la formación del profesor, asignaturas de didáctica de la música y actividades de práctica docente.
- El área general concentra el 7% del currículo y comprende asignaturas vinculadas al sello institucional (antropología y ética cristiana) y de estudios generales (Instituto de Música PUCV, 2009).

La carga académica regular⁷ del estudiante oscila entre las 6 y 10 asignaturas por semestre, con una dedicación promedio de 21 horas pedagógicas semanales de clases presenciales y una dedicación promedio de 27 horas pedagógicas semanales de estudio personal. Es importante dejar claro, tal como se señaló más arriba, que este es un programa de formación “concurrente”, es decir, un plan formativo en el que se articulan de manera simultánea la formación musical y la formación pedagógica.

2.2.1.5 Prácticas docentes

Un eje fundamental de la formación lo constituyen las actividades de práctica docente en centros educativos. En la PUCV, en el marco de las orientaciones institucionales para la formación inicial docente, la formación práctica tiene como objetivos:

1. Preparar profesores competentes que promuevan el aprendizaje de todos sus estudiantes y contribuyan al desarrollo de la comunidad escolar, desde su vocación de servicio.

⁷ Esto, de acuerdo a la estructura propuesta en el plan de estudios. El estudiante tiene posibilidad de aumentar su carga académica adelantando algunas asignaturas en el caso de reprobado algún curso, para mitigar una prolongación excesiva en la duración real de sus estudios.

2. Preparar profesores con vocación de servicio al desarrollo de las comunidades escolares.

Para alcanzar estos objetivos, la formación práctica de profesores se organiza en torno a situaciones auténticas, de creciente complejidad y autonomía en el trabajo en el aula, y en función de cuatro ejes de desempeño profesional, que ya se señalaron en la **Tabla 1**:

- i. Prepararse para entregar una formación integral y promover aprendizajes relevantes en todos los estudiantes
- ii. Desarrollar identidad y socialización profesional
- iii. Contribuir al mejoramiento del centro escolar y comunidad
- iv. Reflexionar sobre su práctica

En este contexto, el foco de la formación práctica está puesto fuertemente en el proceso de aprender a enseñar, e implica para el profesor en formación desarrollar la capacidad para pensar y actuar como un profesor, movilizándolo el conocimiento profesional para responder a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes. Según este enfoque de las prácticas, esta actuación implica tanto el conocimiento disciplinario como el conocimiento de las estrategias didácticas y pedagógicas, junto a competencias asociadas a la dimensión psicológica de la docencia, como saber motivar, y desarrollar la autoestima y autoeficacia en sus estudiantes (PUCV, s. f.).

Dentro de este marco general, es importante señalar que en la PUCV existe un modelo de formación práctica que pone su acento en la asociación entre la institución escolar y la universidad. Este modelo, conocido como Professional Development School (PDS), surge en la década de los ochenta en los Estados Unidos y se ha implementado en diversas partes del mundo a partir de la experiencia desarrollada por una asociación de universidades de Estados Unidos conocida como Holmes Group (1986; 1995). Se implementa a través de un trabajo colaborativo que implica a docentes experimentados de los centros escolares, académicos de la universidad y de quienes se están preparando para entrar a la profesión docente, con el objetivo de construir conocimientos más eficaces sobre enseñanza y educación para satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.

El plan institucional define como perfil preferencial de centros educativos aquellos que, mostrando importantes niveles de vulnerabilidad social, cuentan con equipos directivos abiertos a realizar transformaciones en orden al mejoramiento de los procesos formativos de los estudiantes. En este

sentido, un componente fundamental de este modelo es que la universidad compromete también mejoras tanto en el ámbito del desarrollo profesional de los profesores del centro educativo, como en los procesos y resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

A partir de estos propósitos e insertadas en este modelo de vinculación con los centros escolares, existen en la carrera tres asignaturas que, de manera gradual, van introduciendo al estudiante en el contexto real educativo. Se denominan Práctica Docente Inicial, Intermedia y Final, y se explican a continuación:

- i. La Práctica Docente Inicial se ubica en el tercer semestre del plan de estudios, y sus objetivos principales son aproximarse al sujeto que aprende y su contexto, conocer el trabajo del profesor de música en lo tocante a la definición de metas de aprendizaje, tipos de relación que se establecen entre el docente y los estudiantes y entre estos, tipos de problemáticas que pueden observarse al interior del aula y reflexionar sobre el sentido de la profesión docente y la identidad profesional. El profesor en formación se incorpora en un aula junto a un grupo de compañeros (alrededor de 6 practicantes por aula), por un período de dos horas pedagógicas lectivas a la semana durante un semestre, haciéndose cargo de un grupo pequeño de escolares, ayudándolos a realizar las actividades de la clase. Elabora informes escritos sobre cada etapa de su práctica, en los que combina sus propias reflexiones con respaldos teóricos de una bibliografía especializada.
- ii. La Práctica Docente Intermedia se ubica en el séptimo semestre y sus objetivos principales se refieren a la aplicación de procesos técnico-pedagógicos complejos como son la formulación de metas de aprendizaje en coherencia con el marco curricular nacional, la planificación de unidades de aprendizaje para el período de un semestre, la elaboración de planes de clase y secuencias didácticas para diversos tipos de contenidos y diseño de procesos evaluativos, y la implementación propiamente tal de un período de docencia de alrededor de un mes. El profesor en formación se incorpora en un aula en parejas, por un período de cuatro a seis horas pedagógicas lectivas semanales durante un semestre, colaborando con el docente titular del curso durante el primer mes de clases, mientras planifica una unidad que imparte luego en dupla con su compañero. Elabora informes escritos sobre cada etapa de su práctica, en los que combina sus propias reflexiones con respaldos teóricos de una bibliografía especializada.

- iii. La Práctica Docente Final se ubica en el noveno semestre, culminando ya la formación. Su objetivo principal es que el profesor en formación tenga la experiencia completa de lo que es un desempeño profesional, desarrollando todas las etapas y procesos que corresponden al ejercicio docente, con responsabilidad sobre los resultados de este, en el marco de un internado de mayor permanencia en el centro de práctica (18 horas pedagógicas lectivas a la semana durante un semestre). El profesor en formación se incorpora en un aula a cargo de un curso principal, bajo la supervisión del profesor titular del curso. Realiza todas las labores que corresponden a un docente de especialidad, durante todo el semestre. Además, realiza ayudantías en otros cursos, y participa en actividades regulares del centro de práctica y en los talleres musicales que pudieran existir, o bien propone algunos y los implementa. Participa en consejos de curso y consejos de profesores. Elabora informes escritos sobre cada etapa de su práctica, en los que combina sus propias reflexiones con respaldos teóricos de una bibliografía especializada.

Una figura importante en este proceso es el profesor mentor (profesor de música del centro de práctica), el cual, previo acuerdo con el equipo de académicos de la universidad, acompaña y evalúa a los practicantes en su proceso, desarrollando distintas funciones según el nivel de práctica, pero siempre actuando con carácter de co-formador. Por parte de la universidad, el profesor en formación recibe el acompañamiento de un académico, al que se denomina “tutor”, quien conduce las sesiones de los talleres de apoyo a las actividades prácticas, los que se realizan a veces en la universidad y a veces en el propio centro de práctica. Este profesor tutor ingresa, una vez al mes, a la clase del practicante a observar y registrar en video su desempeño, para luego analizarla en conjunto con los demás estudiantes en práctica en las sesiones de taller. Finalmente, evalúa el proceso en conjunto con el profesor mentor.

2.2.1.6 Admisión/acceso a la carrera

La admisión a esta carrera se realiza a través del Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas mediante rendición de una prueba nacional de selección universitaria (PSU). Esta prueba consiste en una batería de instrumentos estandarizados de selección múltiple, respuesta cerrada y carácter objetivo. Incluye dos pruebas obligatorias (una del área matemática y otra del área lenguaje y comunicación) y dos electivas (una del área de ciencias y otra del área de historia, geografía y ciencias sociales). Se elabora sobre la base del currículo de Enseñanza Media. Para el ingreso a la

carrera no se exige ninguna prueba especial de habilidades ni conocimientos disciplinarios. Existe una vía de ingreso especial sin PSU con examen especial de habilidades y conocimientos disciplinarios.

2.2.1.7 Perfil de los académicos

Finalmente, el perfil de los académicos de la carrera es el de profesionales expertos en sus áreas disciplinarias: instrumentistas y cantantes (40%), compositores (27%), directores de coro u orquestas (6%), musicólogos (15%) y didactas de la especialidad y tutores de prácticas (12%), en la mayoría de los casos con amplia trayectoria en su disciplina, aunque no necesariamente deben tener formación de pedagogía en música, excepto el caso de los didactas y tutores. Todos deben acreditar estudios terminados de su respectiva área, de preferencia con grado académico superior. El equipo docente se completa con académicos de la Escuela de Pedagogía que imparten disciplinas pedagógicas, que no pertenecen de manera estable a la carrera (Instituto de Música PUCV, 2014).

2.2.2 La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha

2.2.2.1 Contexto histórico y desarrollo de la carrera⁸

La carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, tal como la de la PUCV, es un programa de formación que asume la herencia y tradición de la formación de profesores de música de Chile. Se revisará a continuación algunos elementos de su trayectoria, la que transcurre también en el contexto de los desarrollos históricos reseñados en la primera parte de este capítulo.

La carrera inició sus actividades en el año 1971, al alero de la Facultad de Arte y Tecnología de la Universidad de Chile, sede Valparaíso (Poblete, 2019). Desde su creación ha funcionado de manera ininterrumpida.

Durante su trayectoria la carrera ha implementado diversos planes de estudio. Es de interés para nosotros, especialmente, el plan de 1999, construido en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación de Docentes (FFID), ya que fue el que cursaron todos los docentes que participaron en la presente investigación.

En el año 2007, la carrera se presenta a su primer proceso de acreditación, obteniendo dos años por la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. Durante el año 2009, se realizó el segundo proceso de autoevaluación con fines de acreditación obteniendo esta vez una acreditación de cuatro años por la agencia privada Akredita. En 2014 la carrera se presentó a su tercer proceso de acreditación, resultando acreditada por cuatro años, por la agencia Akredita. Finalmente, en 2018, en su cuarto proceso de acreditación, la carrera logra nuevamente cuatro años de acreditación por la Comisión Nacional de Acreditación, válida hasta el año 2022 Comisión Nacional de Acreditación, 2018b).

2.2.2.2 Marco general del plan de estudios cursado por los docentes consultados en la investigación

Se abordará a continuación la revisión del plan de estudios del año 1999, que fue el que cursaron los docentes que participaron en la investigación que da origen a este trabajo. El período de

⁸ Información recogida del Informe de Autoevaluación de la Carrera de Pedagogía en Educación Musical UPLA, año 2017.

formación de las tres cohortes de docentes entrevistados se desarrolló aproximadamente entre los años 2009 y 2015.

Este plan de estudios, que estuvo vigente hasta el año 2011, otorgaba a sus estudiantes el título de Profesor de Educación Musical y el grado académico de Licenciado en Educación. Es un programa concurrente, contando con una duración de nueve semestres.

Se declara como propósito fundamental del programa el formar profesores de Educación Musical competentes y efectivos, capaces de integrarse plenamente al sistema formal de educación chileno en la educación secundaria, demostrando compromiso con su entorno sociocultural y educacional en el ámbito local, nacional y latinoamericano, con una actitud de respeto de las diferencias y las diversidades de sus educandos. Asimismo, se espera que el educador demuestre capacidad crítica, reflexiva y alto compromiso con su desempeño laboral en los diversos espacios educativos donde le corresponda trabajar.

Ahora se revisará con mayor detalle los principales elementos estructuradores del currículo de formación.

2.2.2.3 Perfil de egreso

En este programa, el perfil de egreso está compuesto por tres macro-competencias, a partir de las cuales se describen las características del docente en formación y los indicadores con que será evaluado al final del proceso formativo.

Tal como se ha mostrado en la **Tabla 1**, las macro-competencias del perfil de egreso se refieren a la formación de un profesor de Educación Musical que sea agente de cambio personal y sociocultural para desempeñar labores educativas en el sistema formal de educación chileno en el nivel secundario (Departamento de Música UPLA, 2017a). El perfil de egreso pone énfasis en la competencia y efectividad del docente para el desarrollo integral de su disciplina, de manera que sea capaz de producir cambios significativos en el medio educativo en que se desempeña. Finalmente, se releva su capacidad de valorar su formación profesional como un elemento de mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad y de los espacios socioeducativos donde se desenvuelve.

2.2.2.4 Elementos del currículo

El currículo de la carrera está estructurado en tres áreas, denominadas en los documentos como de “formación musical”, de “formación pedagógica” y de “formación general”. Se describen a continuación:

- El área de formación musical concentra el 57% del currículo y comprende las asignaturas instrumentales, vocales, de folclor, teóricas e históricas. Al interior de esta área instrumental, se observa un claro acento en las asignaturas instrumentales: cinco relacionadas con la interpretación vocal y coral, once destinadas a enseñanza instrumental (piano, guitarra, flauta dulce) y seis de práctica de conjunto instrumental en diferentes estilos. Este segmento de la formación -las asignaturas instrumentales- corresponde a un 34% de la formación total. La documentación de la carrera declara que toda esta formación se orienta no al desarrollo musical “puro” del estudiante de pedagogía, sino a su preparación para la actividad musical práctica en el aula escolar.
- El área de formación pedagógica concentra el 35% del currículo y comprende las asignaturas de formación específicamente pedagógica (impartidas por otra unidad académica de la universidad), las asignaturas de didáctica y las de práctica.
- El área de formación general concentra el 8% del currículo y comprende asignaturas relacionadas con el desarrollo personal y valórico y el desarrollo de destrezas académicas (Departamento de Música UPLA, 2017). La carga académica regular del estudiante oscila entre las 6 y 10 asignaturas por semestre⁹.

La carrera da un énfasis particular a la formación de agrupaciones musicales de diferentes estilos, con carácter extraprogramático, y a la participación de los estudiantes en ellas. Por una parte, esto se vincula con las características de la admisión: como se explicará más adelante, existe una admisión vía “talento”, la cual compromete al estudiante que ingresa por esa vía a incorporarse a las agrupaciones musicales existentes en la institución de acuerdo a su especialidad instrumental, aplicándole exigencias de participación responsable. Por otra parte, la carrera promueve y apoya la creación y funcionamiento de todo tipo de agrupaciones musicales de los estudiantes, lo cual se

⁹ Vale también lo que señaló para el programa de la PUCV: este dato de carga académica es el que se estipula en el plan de estudios. El estudiante puede aumentar su carga en caso de que lo requiera.

entiende como un importante complemento a la formación musical que tiene su fuerza en el hecho de que está sostenida por el interés y las motivaciones propias de los estudiantes.

Finalmente, tal como se explicó para la PUCV, también este es un programa de formación “concurrente”, es decir, un plan formativo en el que se articulan de manera simultánea la formación musical y la formación pedagógica, las cuales avanzan de manera paralela.

2.2.2.5 Prácticas docentes

Un eje fundamental de la formación lo constituyen las actividades de vinculación con el sistema escolar, o de “práctica docente” (prácticum). El modelo de prácticas de la universidad busca promover que la formación inicial de los docentes responda efectivamente a los desafíos que estos enfrentarán al incorporarse en el sistema educativo, considerando competencias de carácter socioemocional, pedagógicas, didácticas e investigativas. Para concretizar este propósito, según se ha mostrado en la **Tabla 1**, el eje de práctica se estructura a partir de tres líneas transversales: habilidades socioemocionales, pedagógico-didáctica e investigación pedagógica (UPLA, 2015).

La línea socioemocional focaliza su atención en el desarrollo de las competencias emocionales. El surgimiento de esta línea se basa en los diagnósticos que realiza la institución acerca de la realidad de los propios estudiantes que ingresan a sus carreras de pedagogía. Se observa, en este sentido, que la proveniencia de un número significativo de estudiantes es desde contextos deprivados y con grados importantes de vulnerabilidad social. Esta situación genera cohortes de estudiantes con capacidades descendidas tanto en el plano académico como en el plano del desarrollo personal, como la autoestima, las habilidades sociales y las capacidades comunicativas (UPLA, s. f.). En este tema el referente teórico fundamental lo aporta el profesor Rafael Bisquerra (Bisquerra & Pérez, 2007): conciencia emocional, regulación, autoestima, habilidades sociales, habilidades para la vida y el bienestar, inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

Como resultado del trabajo en esta línea, se espera que cada estudiante, gradualmente:

- ✓ analice sus propias emociones y las de los demás,
- ✓ aplique estrategias de autorregulación emocional y comunicación efectiva,
- ✓ demuestre un estilo asertivo y una escucha activa en sus relaciones interpersonales,
- ✓ autoevalúe su desempeño en los diferentes espacios pedagógicos,
- ✓ demuestre capacidades para el manejo en situaciones de conflictos en el ámbito escolar,

- ✓ demuestre seguridad en sus propias capacidades en el ejercicio del quehacer docente (autoeficacia),
- ✓ valore la relevancia de los factores protectores internos en el desempeño docente (resiliencia),
- ✓ demuestre capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar creativamente los desafíos pedagógicos.

La línea pedagógico-didáctica pretende que el estudiante de pedagogía, a través del desarrollo de una práctica reflexiva, crítica y propositiva, disponga de un saber teórico y práctico que dé respuestas a los cuestionamientos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, valiéndose preferentemente de las competencias nucleares, disciplinares y sello.

Como resultado del trabajo en esta línea, se espera que cada estudiante, gradualmente:

- ✓ valore el rol docente como opción de formación profesional, iniciando su paso de estudiante a profesional en formación,
- ✓ reconozca la diversidad del sistema educativo, tanto en sus niveles y modalidades como en las funciones profesionales asociadas,
- ✓ analice crítica y fundadamente los procesos de enseñanza y aprendizaje observados y/o implementados,
- ✓ gestione procesos pedagógico – didácticos, evidenciando una práctica profesional reflexiva y contextualizada.

La línea investigativa busca estimular la curiosidad científica del estudiante de pedagogía, a través de un proceso de complejidad creciente que le permita focalizar un problema pedagógico, establecer los fundamentos que den respuesta a la problemática y proponer soluciones.

Como resultado del trabajo en esta línea, se espera que cada estudiante, gradualmente:

- ✓ analice las actitudes que tiene hacia los actores del sistema educativo desde su experiencia como estudiante,
- ✓ demuestre que sabe hacerse preguntas y reflexione sobre el rol de los actores del sistema educativo,
- ✓ desarrolle la capacidad para identificar una necesidad pedagógica en forma clara, precisa y posible de abordar,

- ✓ relacione las observaciones obtenidas en los espacios pedagógicos con la teoría,
- ✓ analice los fenómenos a partir de la representación que hace de la realidad educativa,
- ✓ implemente colaborativamente distintas alternativas teóricas y prácticas para abordar una necesidad pedagógica que se desprenda de un espacio educativo,
- ✓ estudie las necesidades pedagógicas de distintos escenarios educativos, aplicando la investigación-acción como enfoque metodológico,
- ✓ defina un problema de estudio en un escenario educativo y formule sus referencias teóricas,
- ✓ intervenga un problema seleccionado y elabore un informe escrito y oral de los resultados obtenidos.

De acuerdo a las prioridades institucionales, la línea socioemocional se convierte en el primer objetivo del proceso formativo de la práctica, con una dedicación mayor de tiempo que el resto de las líneas en la primera parte de la formación, para ir dejando más espacio a las otras dos líneas conforme se van alcanzando sus objetivos y se van complejizando las tareas propiamente docentes que deben asumir los profesores en formación.

Para concretar el desarrollo de todo este proceso, existe una línea continua de asignaturas denominadas 'Talleres Integrados de Formación en la Práctica' (TIFP 1 a 9), que preparan y acompañan la inserción de los profesores en formación en el contexto escolar.

El profesor en formación comienza a asistir al centro escolar desde el segundo nivel de práctica (segundo semestre de la carrera). El tiempo de dedicación es creciente, iniciándose con una dedicación total de 20 hrs. al semestre en el segundo nivel, de 40 hrs. al semestre en el cuarto nivel, 60 hrs. en el sexto nivel, y de 180 hrs. en el último nivel, que corresponde a la práctica profesional. De los nueve semestres que conforman el plan, se desarrollan en espacios universitarios todas las actividades de períodos impares salvo en los semestres octavo y noveno, dado que la Práctica Profesional debe ser en el último semestre y en el octavo se debe preparar la intervención de la investigación-acción.

La UPLA, por su carácter de universidad estatal, muestra una marcada preferencia por trabajar con centros escolares de administración pública, los cuales, en su gran mayoría, concentran alto número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social. De hecho, su principal vínculo con centros de práctica se realiza a través de convenios con las corporaciones municipales, agentes responsables de la administración de este tipo de colegios.

2.2.2.6 Admisión/acceso a la carrera

Se accede a la carrera a través del Sistema Único de Admisión a las universidades chilenas mediante rendición de la prueba nacional de selección universitaria, y sin ninguna prueba especial de habilidades ni conocimientos disciplinarios. Existe, además, una vía de ingreso especial vía talento, que utiliza algunos de los cupos destinados al mismo sistema de ingreso general.

2.2.2.7 Perfil de los académicos

Finalmente, el perfil de los académicos es el de profesores formados en carreras de pedagogía o licenciatura en música, la mayoría de los cuales proviene de la misma institución. Dentro del cuerpo académico hay profesores de instrumento (flauta dulce, guitarra y piano, 50%), profesores de canto y directores de coro (15%), un profesor del área del folclor (5%), didactas y encargados de supervisar las prácticas docentes (15%), y profesores del área teórica (lenguaje musical, historia y cultura, 15%). Un número importante de ellos ha realizado magíster en artes en la misma institución. El equipo docente se completa con académicos del área de educación que imparten disciplinas pedagógicas, que no pertenecen de manera estable a la carrera (Departamento de Música UPLA, 2017b).

2.3 El profesor novel

2.3.1 Revisión de literatura general sobre el profesor novel

La literatura de investigación sobre el primer año o los primeros años de docencia de los profesores es vasta y variada en sus enfoques teóricos y metodológicos. A continuación, se entregará algunas notas sobre este tema abordando aspectos relevantes que han sido recogidos y depurados progresivamente gracias al desarrollo de la investigación en este campo, tomando como inicio algunos de los principales trabajos realizados a partir del año 2000, que contengan revisiones bibliográficas del período anterior. Se ha establecido esta fecha y esta modalidad para tener una mirada retrospectiva sintética sobre el tema y poder conectarla con la información aportada por estudios recientes, lo que permitirá apreciar la consolidación de los hallazgos anteriores en muchos casos o la apertura a nuevas visiones y hallazgos del último tiempo en la materia.

Se organizará la información en torno a algunos de los principales ejes que es posible recorrer a partir de la literatura disponible. Estos ejes serán:

- i. la descripción del proceso de inserción profesional de los docentes;
- ii. la identificación de los principales problemas y preocupaciones de los docentes noveles;
- iii. el fenómeno del abandono docente y los programas de inducción a profesores principiantes como estrategia de contención y desarrollo profesional.

2.3.1.1 El proceso de inserción profesional de los docentes: el profesor novel

Feiman-Nemser (2001) sugiere que el desarrollo docente debe entenderse como un continuo que va desde la preparación inicial en las instituciones formadoras de docentes hasta los primeros años de enseñanza, señalando que los profesores en su etapa de inserción al campo profesional tienen dos trabajos que realizar: enseñar y aprender a enseñar, poniendo el énfasis en que, independientemente de la calidad de su formación inicial, hay cosas que sólo podrán aprender en el trabajo mismo. En su opinión, el verdadero proceso de aprender a enseñar, que se ha preparado durante la formación docente, se inicia cuando los profesores entran en su aula de clases.

A partir de esa base, y apoyada por la literatura disponible hasta el momento de la publicación de su artículo, establece que los primeros años de docencia son una época de experiencias intensas y altamente formativas en el aprendizaje de la enseñanza, que influye no sólo en la permanencia de

las personas en la profesión docente, sino que impacta poderosamente en el tipo de profesor que llegan a ser. Investigaciones posteriores y hasta la actualidad (Hong, Day, & Greene, 2018) confirman que, para los profesores noveles, tanto de primaria como de secundaria, la construcción de identidades profesionales positivas y negativas, estables o inestables, está estrechamente ligada a la forma en que manejan las tensiones durante este período, soportándolas o gestionándolas apropiadamente para resolverlas.

El acervo de investigación sobre el tema se fue configurando a través del tiempo en una literatura específica para el “profesor novel” o “profesor principiante” (*early career teacher* o *beginning teacher* son las expresiones más utilizadas en inglés), como objeto de estudio particular dentro de la investigación en educación. En la literatura reciente se considera como tal a los docentes que tienen hasta cinco años de experiencia docente (Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans, & Vanderlinde, 2019). Ahora bien, según estos mismos autores debe considerarse que, en los primeros años de docencia, los profesores evolucionan significativamente (Kelchtermans & Ballet, 2002) y su identidad profesional se desarrolla rápidamente (Flores & Day, 2006), por lo que los profesores con cinco años de experiencia son muy diferentes de los profesores con tres años de experiencia, y esta diferencia es aún mayor en el caso de los profesores que están en el primer año de enseñanza.

Feiman-Nemser (2001) muestra que la literatura especializada ostentaba gran cantidad de evidencia, desde las décadas anteriores, que caracterizaba los primeros años de enseñanza como una época difícil y desafiante, evidencia que se sigue encontrando en los estudios actuales (Hong et al., 2018; Thomas et al., 2019; Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans, & Vanderlinde, 2020). Marcelo (2008), en su extenso libro sobre el profesorado principiante y su inserción a la docencia, profundiza en los hallazgos de nuevas investigaciones sobre esta etapa y señala que la mayor parte de los estudios descubre que la experiencia, al comenzar a asumir las responsabilidades docentes por parte de los profesores noveles, es difícil, sentida como abrupta por los docentes y, a veces, dramática. Esta situación quizá podría verse agravada en los desafiantes contextos escolares actuales (Thomas et al., 2019) enmarcados en el paradigma de la *accountability*, en los que la calidad de la eficacia de los profesores se ha equiparado implícita y explícitamente con los resultados medibles del rendimiento, mientras que se han devaluado los aspectos emocionales, relacionales y morales de la enseñanza (Buchanan, 2015).

Se revisarán ahora las principales características del proceso de inserción profesional docente.

2.3.1.2 Principales problemas y preocupaciones de los profesores principiantes

Feiman-Nemser (2001) deja claro que una compleja combinación de factores personales y contextuales acompaña este primer momento de la vida profesional. Su artículo describe un conjunto de tareas simultáneas que el docente novel debe afrontar. Las primeras de ellas están relacionadas con la gestión de aula:

- conocer a sus estudiantes, saber cuáles son sus conocimientos previos, sus intereses y expectativas; conocer el plan de estudios del centro escolar, sus objetivos y resultados esperados,
- saber qué materiales y recursos didácticos están disponibles.
- producir, dentro de un tiempo acotado, su plan de enseñanza, considerando el currículo escolar prescrito, las definiciones pedagógicas generales asumidas por el colegio, las características de sus estudiantes,
- implementar ese plan utilizando su repertorio inicial de enfoques de enseñanza, sus habilidades didácticas, sus conocimientos disciplinarios, los materiales y recursos de que dispone, escuchando a sus alumnos para ir ajustando ese plan orientándolo al aprendizaje de sus estudiantes.

Debe ser capaz de crear con sus alumnos una comunidad de aprendizaje en el aula, segura, respetuosa y productiva para el aprendizaje de todos. Las cuestiones de poder y control se encuentran en el centro de esta tarea: el uso del entorno físico, el establecimiento de normas y rutinas, el fomento del trabajo colaborativo, la gestión de las situaciones de interrupción del proceso de aprendizaje, el despliegue de procesos democráticos y de estrategias de resolución de problemas (Feiman-Nemser, 2001). Estas descripciones coinciden con los hallazgos de estudios recientes (März & Kelchtermans, 2020; Thomas et al., 2019).

En un trabajo reciente, Marcelo (2018) observa que, en el contexto de numerosas investigaciones y revisiones sobre el profesor novel, la revisión de Ávalos (2016) plantea que el mayor porcentaje de investigaciones se refieren:

- en primer lugar, a la inducción, describiendo los programas, explicando los procesos implementados e informando acerca de sus resultados
- en segundo lugar, a los procesos de enseñanza y aprendizaje del contenido, analizando sus componentes cognitivos, afectivos, sociales y prácticos
- en tercer lugar, al aprendizaje profesional, explorando los procesos de desarrollo de habilidades reflexivas y de liderazgo, y de habilidades cognitivas, y los factores que afectan el abandono/retención
- en cuarto lugar, estudios sobre las creencias, actitudes, tensiones, desafíos y preocupaciones de los profesores principiantes
- en quinto lugar, los estudios sobre la mentoría, que abordan temas como las cualidades y problemas de los mentores y sus relaciones con los profesores noveles.

Dentro de estos ámbitos, ocupa un lugar relevante el de los problemas que los profesores noveles experimentan en su proceso de inserción profesional. El conjunto de preocupaciones, tensiones y desafíos experimentados por los profesores noveles, a poco andar, pueden ir generando sentimientos de aislamiento, de desilusión y de frustración. Son ya clásicas las expresiones acuñadas por los investigadores que ilustran esta circunstancia: *sink or swim* (Johnson, Ratsoy, Holdaway, & Friesen, 1993; März & Kelchtermans, 2020), *prueba de fuego* (Hall, 1982), *el rito del pasaje* (Eisenhart, Behm, & Romagnano, 1991).

Los clásicos problemas experimentados por los profesores noveles, como ha advertido Marcelo, se relacionan con la discrepancia entre las expectativas ideales que se ha formado el profesor en su período previo, particularmente en su formación inicial, y la realidad del aula que experimenta durante su trabajo profesional en la escuela, que ha sido descrita desde hace décadas como *choque de la realidad* (Hong et al., 2018; März & Kelchtermans, 2020; Veenman, 1984), *choque de transición* (Corcoran, 1981) o *choque de la práctica* (Gonzalez-Escobar, Silva-Peña, Precht Gandarillas, & Kelchtermans, 2020; Vonk, 1993). Estas expresiones, y en particular esta última, el *choque de la práctica*, se ha convertido en una expresión clásica utilizada hasta el día de hoy por los investigadores para designar este período de la vida docente.

En este período de discrepancias, el docente reacciona ante las tareas propias de su labor con una lógica más bien práctica y basado en el método de ensayo-error (Marcelo, 2008; Marcelo & Vaillant, 2017). Abundan en él sentimientos de inseguridad y sensación de ineficacia, e incluso la duda sobre la vocación profesional, en muchos casos con resultado de abandono de la profesión. Esta situación es experimentada con tal intensidad por los docentes, y genera tal conmoción interna en muchos de ellos, que varios autores han constatado el fenómeno creciente de la deserción docente antes de cumplir los cinco años de ejercicio profesional, situación que se ha convertido cada vez más en una preocupación internacional (Gonzalez et al., 2020; Marcelo et al., 2018; März & Kelchtermans, 2020; Thomas et al., 2019). En particular, pareciera que las dificultades asociadas al encuentro con la vida escolar son la principal razón para abandonar la carrera docente. Precisamente a este tema se referirá el próximo apartado.

Según muestra Marcelo (2008), en las dos últimas décadas antes del 2000 ya existía una abundante literatura que describía los problemas que experimentaban los docentes en su inserción profesional, así como las preocupaciones y necesidades que manifestaban. En su libro revisa las investigaciones sobre el tema, encontrando también los mismos temas antes descritos como parte de las principales preocupaciones de los profesores noveles: cómo abordar la disciplina en el aula, cómo abordar los problemas con determinados alumnos; cómo motivar a los estudiantes y atender adecuadamente sus diferencias individuales; cómo organizar el trabajo del aula, en especial cuando hay insuficiencia de materiales y existen muchos estudiantes por aula; cómo evaluar el aprendizaje de los estudiantes. Investigaciones recientes siguen confirmando que las preocupaciones relacionadas con los desafíos del aula escolar están en el centro de la atención de los nuevos profesores, no solo en el primer año de docencia sino en los siguientes, y en distintos sistemas escolares del mundo (Aarts, Kools, & Schildwacht, 2020; Flores, 2020; Marcelo et al., 2018; Marcelo & Vaillant, 2017).

Otros estudios revisados por Marcelo (2008) encontraron, además, dificultades relacionadas con la sensación de presión por abordar los contenidos, falta de tiempo, dudas acerca de si la enseñanza está siendo eficaz, falta de información sobre los conocimientos y experiencias de los alumnos, y la compleja tarea del trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas dificultades son confirmadas por investigaciones más recientes (März & Kelchtermans, 2020; Thomas et al., 2019, 2020).

Además de los desafíos propiamente pedagógicos y didácticos de la tarea docente, las condiciones de trabajo de los maestros en el inicio de la carrera se caracterizan por el volumen repentino de carga de trabajo, por la asunción de cargos sin estar preparados para desempeñarlos, falta de apoyo y orientación. Esto acarrea sentimientos de soledad e inseguridad que aumentan la intensidad de las dificultades experimentadas (Marcelo, 2008).

En este sentido, y además de las tareas relacionadas directamente con el aula escolar, Feiman-Nemser (2001) observa que el profesor novel debe interiorizar las características organizativas del centro escolar, sus políticas y procedimientos administrativos; debe conocer la comunidad del centro escolar, es decir, las personas, sus roles y funciones, las estructuras de comunicación al interior del colegio y con los padres y apoderados.

Por su parte, Marcelo (Marcelo et al., 2018; Marcelo, 2008; Marcelo & López, 2020) muestra también en varios estudios que surge la problemática de cómo relacionarse con los padres. Algunos autores (Aarts et al., 2020; März & Kelchtermans, 2020) encuentran que las preocupaciones del docente novel se van desplazando paulatinamente desde el foco exclusivo o prioritario en el trabajo del aula hacia el conjunto de responsabilidades externas al aula pero que forman parte de las tareas docentes, relacionadas con los demás actores de la comunidad escolar.

Es importante considerar, además, que las tareas asumidas por el profesor principiante son complejas, naturalmente diferentes y más exigentes que las que pudo conocer durante su formación inicial. Esas tareas, desafiantes para todo profesor, son las mismas que deben asumir sus colegas con más trayectoria, pero que él debe afrontar sin tener esa ventaja de la experiencia; y las expectativas de los estudiantes, apoderados, colegas y directivos son también las mismas que recaen sobre un profesor con muchos años de servicio (Feiman-Nemser, 2001; Marcelo et al., 2018; Marcelo & Vaillant, 2017; Thomas et al., 2019).

Factores para la superación del choque de práctica y la consolidación de la identidad profesional docente

Aunque en el próximo apartado se referirá con mayor detalle los elementos que entrega la literatura sobre las necesidades de apoyo a los docentes noveles, en el presente subapartado se avanzará en la identificación de algunos factores que han sido hallados por distintos autores en el período

reciente para la superación del período de inserción profesional docente y la consolidación de su identidad profesional.

La **Tabla 2** resume los principales elementos revisados hasta el momento sobre el proceso de inserción profesional y los principales problemas y preocupaciones de los profesores noveles. A partir esa información, luego se abordará algunos factores para una vivencia positiva del proceso.

Tabla 2 Resumen de la caracterización del proceso de inserción profesional docente y problemas y preocupaciones de los profesores noveles

El proceso de inserción profesional de los docentes: el profesor novel		
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia generalmente difícil, sentida como abrupta y dramática (Marcelo, 2008) • El docente tiene dos tareas: enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001) • Es una experiencia intensa y altamente formativa en el aprendizaje de la enseñanza • Influye en la permanencia en la profesión docente / en el tipo de profesor que llegan a ser • El manejo de las tensiones de este período está ligado a la construcción de identidades profesionales: positivas/negativas, estables/inestables (Hong, Day & Greene, 2018) • Es un período particular de la experiencia profesional (1 a 5 años), de rápida evolución (Kelchtermans & Ballet, 2002; Flores & Day, 2006) 		
Problemas y preocupaciones de los profesores principiantes		
Ámbito gestión del aula	Ámbito cultura del centro escolar	Efectos en el profesor
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocer a los estudiantes ✓ Conocer el centro escolar en sus aspectos académicos (plan de estudios, objetivos, resultados esperados) y de infraestructura y recursos para la docencia ✓ Elaborar su plan de enseñanza, contextualizado al centro escolar y sus estudiantes ✓ Implementar su plan de enseñanza ✓ Crear una comunidad de aprendizaje con sus estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Asumir un volumen repentino de carga de trabajo ✓ Asumir cargos sin estar preparado, sin apoyo y orientación ✓ Conocer las características organizativas del centro escolar, sus políticas y procedimientos administrativos ✓ Conocer la comunidad escolar: personas, roles, funciones, estructuras de comunicación con directivos, otros docentes, padres y apoderados 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Experimenta discrepancia entre sus expectativas ideales y la realidad del aula que experimenta ✓ Generalmente responde desde una lógica basada en el método ensayo-error ✓ Experimenta inseguridad, sensación de ineficacia ✓ Puede aparecer la duda sobre la vocación profesional ✓ En algunos docentes provoca abandono de la profesión.

Las situaciones descritas en el subapartado anterior y sintetizadas en la **Tabla 2**, referidas a los problemas y preocupaciones que afectan a los profesores principiantes, se han observado en varios países de forma similar. Por ello, con el propósito de afrontar este problema, en algunos lugares se han implementado programas de acompañamiento a los nuevos profesores para apoyarlos en su etapa de inserción.

No obstante, en muchos sitios no existen estos programas, ni tampoco los necesarios apoyos de directivos o de otros docentes, garantizados por la política pública educacional. Peor aún, como señala Marcelo (2008), considerando las menores defensas y protecciones con que ingresa un profesor novel a realizar su trabajo, a veces se reservan para él las tareas más desagradables, los grupos más difíciles y los horarios y actividades menos deseadas. Con todo, según reseña este autor, existe evidencia de que el proceso de inserción del profesor novel puede ser vivido de forma menos negativa, y se ha comprobado que existen factores que facilitan la adaptación y hacen la experiencia más grata y exitosa.

En efecto, Hong et al. (2018) han investigado las formas de responder que presentan los profesores principiantes a los desafíos de su período de inserción. Estas formas de responder se basan en la capacidad de tomar decisiones acertadas que puedan beneficiar el aprendizaje de los estudiantes a pesar de la incertidumbre y la complejidad de las situaciones. Según los autores, esta capacidad se logra solo con la experiencia, asumiendo los desafíos previstos e imprevistos y construyendo un repertorio racional e intuitivo de estrategias y practicando reflexiones individuales y colectivas. Así, estas respuestas van configurando una vivencia del logro o no logro en su gestión como docente.

Hong et al. (2018) cuestionan el enfoque tradicional que reconocía las características de la personalidad o los rasgos del individuo como fuente principal de fortalezas o debilidades para el enfrentamiento de esta etapa y se adhieren al planteamiento de una visión más transaccional, que entiende que las capacidades de los docentes para manejar las incertidumbres y los desafíos no son estáticas, sino que fluctúan de acuerdo a la naturaleza de los desafíos. Así, el docente va movilizándolo sus recursos internos (por ejemplo, la autoeficacia, la motivación y el sentido de la vocación) y se va adaptando a las circunstancias externas (por ejemplo, el apoyo de los colegas y/o los administradores y los recursos materiales).

A la adecuada superación de esta etapa colaboran también los programas de inducción y, en especial, las actividades acompañamiento, que alcanzan mayor éxito cuando no se limitan solo a los primeros años de la enseñanza (Bressman, Winter, & Efron, 2018; Marcelo & López, 2020).

Está presente también, como telón de fondo, una tarea esencial del docente principiante que es la de consolidar de su identidad profesional. Feiman-Nemser (2001) muestra esta etapa de construcción de la identidad profesional como un proceso complejo y continuo, en el que el profesor principiante va formando un sentido coherente de sí mismo combinando distintos elementos:

recuerdos de su pasado y de sus propias experiencias escolares, aprendizajes de la etapa de su formación inicial, elementos de su actual contexto escolar e imágenes del tipo de profesor que quisiera ser y del tipo de aula que quisiera crear.

La identidad profesional del docente, como proceso complejo, alimentado desde varias fuentes y al mismo tiempo dinámico por su construcción continua y su evolución a través del tiempo (Prieto, 2004), experimenta un momento crítico durante la etapa de inserción profesional (Hong et al., 2018) y con un alto compromiso de su emocionalidad (Yuan & Lee, 2016). Para Hong et al. (2018), aunque las identidades profesionales en los primeros años estén conformadas por experiencias y creencias previas, son provisionales y probablemente serán cuestionadas y modificadas a medida que los docentes se expongan a las tensiones propias de las aulas y los entornos escolares, y de las demandas políticas a las que tienen que responder.

Especial relevancia tienen en este proceso de construcción la percepción de autoeficacia y el apoyo de los colegas y de los administradores escolares. Es importante tener en cuenta, como señala Gajardo (2019), que en cada sujeto la identidad se considera única porque es contingente a la vida personal y social, siendo esenciales para su construcción las experiencias de vida y el consecuente proceso de autoconocimiento.

Como lo han señalado Hong et al. (2020), el modo en que los profesores principiantes gestionen (con mayor o menor éxito) los desafíos de su etapa de inserción, influirá en su capacidad de construir una identidad profesional estable/positiva o inestable/negativa. Como se señalaba más arriba, para Hong et al. resulta clave la forma en que el profesor sea capaz de gestionar con éxito la interacción entre los contextos próximos (del aula y de la escuela) y generales (referidos a las políticas públicas).

2.3.1.3 Identificación de las necesidades apoyo. Abandono de la profesión y programas de inducción

Como señala Marcelo (2008), la observación sobre los problemas y las preocupaciones de los profesores noveles ha permitido también identificar las necesidades de apoyo para poder superar estas dificultades y carencias en orden a tener éxito tanto en la tarea de enseñanza como en el fortalecimiento de su identidad profesional y de su estatus en el centro escolar en donde se desempeñan.

Abandono de la profesión

Los desafíos que se plantean al profesor novel durante los primeros años en la escuela hacen surgir la necesidad de proporcionar recursos de apoyo de manera que pueda hacer frente y superar con éxito dichos desafíos. No obstante, se ha observado que una de las consecuencias de no proporcionarlos es el abandono temprano de la profesión. En efecto, existe una importante tasa de docentes que abandona tempranamente el sistema escolar, generalmente dentro de los cinco primeros años de ejercicio docente. Esta situación, como se señalaba anteriormente, se ha convertido en una preocupación internacional (Gonzalez et al., 2020; Marcelo et al., 2018; März & Kelchtermans, 2020; Thomas et al., 2019). González et al. (2020) menciona que las tasas de abandono se han estimado en un 40% en Estados Unidos, y existen cifras similares en algunas provincias de Canadá o países latinoamericanos como Chile (López, 2015). Esta problemática ha sido descrita y documentada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde hace más de una década. Por ejemplo, en su informe *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, se muestra que algunos países experimentan altas tasas de abandono de los profesores, especialmente entre los noveles. Por ello, incorpora a sus recomendaciones para las políticas públicas de los Estados, además de las acciones de atracción de estudiantes a las carreras de pedagogía y de las acciones de desarrollo profesional para los docentes en ejercicio, mecanismos destinados a la retención de profesores, particularmente de los más eficaces (OCDE, 2005).

La gravedad del problema radica, principalmente, en que la deserción de profesores tiene un impacto significativo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en particular en las aulas que atienden a los estudiantes más desfavorecidos; pero también provoca otros problemas asociados, como la escasez de profesores para servir a los sistemas educativos (Thomas et al., 2020) y la gran pérdida de recursos que significa para los estados a causa, por ejemplo, del costo de reemplazo de estos profesores por concepto de búsqueda, selección y adaptación de nuevos profesores (López, 2015).

Un fenómeno relacionado con la deserción es el de la rotación de profesores, el cual también es parte de la preocupación de las políticas públicas en varios países (Gonzalez et al., 2020). Es necesaria, pues, la retención de los docentes para poder aspirar a una educación de calidad y para todos (Ávalos & Valenzuela, 2016). Según señalan González et al. (2020), a menudo son los buenos

profesores (aquellos que tienen responsabilidad profesional, compromiso con el trabajo, altas expectativas en su trabajo) los que abandonan la escuela, y es necesario contar con esos profesores para obtener buenos resultados de aprendizaje escolar.

Estrategias de búsqueda de soluciones a nivel personal

Lo primero que se desprende de la investigación es que, para la superación de estos problemas, la tendencia inicial de los docentes es buscar algunas opciones de solución de forma personal e idiosincrática. De no mediar la existencia de algún programa formal de inducción en el centro escolar, pocos recurren a la ayuda de sus demás colegas, y muchos de estos colegas tampoco captan la necesidad de apoyo de los profesores noveles y no la ofrecen en grado suficiente (Marcelo, 2008). La investigación desarrollada al respecto muestra que los profesores noveles, cuando sienten la necesidad y son capaces de pedir ayuda, tienden a solicitarla a otras personas de su centro, principalmente otros profesores noveles y colegas de asignatura (März & Kelchtermans, 2020).

Áreas prioritarias de apoyo para el apoyo a los profesores noveles

En la revisión bibliográfica de Marcelo (2008), que abarca desde la década de los años 90, los estudios revisados reconocen cuáles son las necesidades apoyo y asistencia a los profesores noveles para poder preparar programas de inducción que les permitan superar esta etapa de manera exitosa, tanto en el plano de los resultados de los estudiantes como del desarrollo de su identidad profesional.

De acuerdo a la revisión de Marcelo, las necesidades prioritarias de apoyo en el ámbito de la formación se relacionan con el conocimiento del contexto de la escuela para facilitar la integración en la institución, además de ayudas en el ámbito didáctico relativas al comportamiento de los alumnos, a las estrategias y motivación, a aspectos legislativos y a la evaluación. Por otra parte, se reconoce la necesidad de acompañamiento de otros docentes, como la presencia de un profesor-orientador y la participación en experiencias en grupo. Para abordar estas áreas, en la literatura revisada por dicho autor se proponen estrategias como las siguientes: oportunidades para observar el desempeño de otros colegas, la existencia de un profesor mentor, la disponibilidad de materiales apropiados, la existencia de talleres y grupos de discusión para compartir experiencias, apoyo psicológico, feedback sobre mejora en la práctica pedagógica.

Además, se detecta la necesidad de apoyo formativo en métodos y recursos de enseñanza, motivación de los estudiantes, gestión del aula, cómo afrontar problemas disciplinares, cómo trabajar con la diversidad de estudiantes en el aula, temas de la política escolar interna y otros temas relacionados con la administración de la escuela, lo que es coincidente con la opinión de autores anteriores y posteriores a la revisión de Marcelo (Kelchtermans & Ballet, 2002; Thomas et al., 2019). Resulta también importante mencionar el apoyo en la esfera personal (por ejemplo, aceptación de sí mismo como profesor) y emocional.

Programas de inducción

Para Marcelo (2018) el período de inserción profesional no es un tiempo vacío entre la etapa de formación inicial y la etapa de trabajo profesional. La inducción debe ser entendida como una fase diferenciada en el camino de convertirse en profesor, con un carácter distintivo y con la conciencia de que tiene un valor determinante para un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Marcelo y Vaillant (2017) plantean que la fase de inducción del profesor novel puede durar varios años, y no solo se reduce al primer año de docencia, y es el momento en que el docente debe desarrollar su identidad y asumir su rol específico en el centro educativo. Por ello, en esta etapa debe existir un sistema regulado por una política educativa particular, con un abanico de componentes formativos: seguimiento (observación, retroalimentación, reflexión) por parte de un profesor experimentado, normalmente llamado “mentor”, así como también la realización de cursos, seminarios, colaboración con otros docentes principiantes, redacción de diarios, portafolios, entre otras estrategias. La necesidad de estos apoyos, así como las características que debieran tener, han sido refrendadas por otros autores y por el mismo Marcelo en trabajos posteriores (Flores, 2020; Marcelo et al., 2018).

Los programas de inducción aparecen como la respuesta institucional, orgánica e intencionada, que ofrece al docente novel un entorno favorable donde pueda satisfacer sus necesidades personales (autoestima, autoeficacia, autonomía) y profesionales (aspectos técnicos, reflexivos y de relación con la comunidad). Además, según señalan Marcelo y López (2020), la experiencia internacional muestra que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y también fuera de ella. Es necesario también que los propios docentes principiantes tengan la oportunidad de identificar lo que necesitan aprender y puedan participar en la planificación de esas actividades formativas.

La investigación sobre procesos de inducción de los profesores noveles existe desde hace décadas (Marcelo & López, 2020). En una revisión bibliográfica reciente, Marcelo y Vaillant (2017) analizan y categorizan políticas y programas de inducción en la docencia en desarrollo en varios países. Concluyen que estos programas pueden ser organizados en las siguientes categorías:

- i. aquellos en los que se cuenta solo con el apoyo del mentor y de un directivo;
- ii. aquellos en los que, además del mentor y del directivo, existe una participación con otros colegas en una planificación común de tareas y la participación en seminarios con otros docentes principiantes, y;
- iii. aquellos en los que, además de esto, existe una participación en una red externa del docente (es decir, vínculos con personas externas al programa relacionadas con el ámbito educativo, como sus formadores universitarios, sus compañeros de estudio, entre otros). Esto último ha sido reconocido como especialmente necesario por otros investigadores ya que corresponde a una respuesta natural de buscar ayuda en el entorno cercano operada por los profesores, y que hay que aprovechar e intencionar (März & Kelchtermans, 2020).

Como puede apreciarse, la estructura, organización, duración y condiciones de desarrollo de los programas de inducción es, actualmente, muy diversa (Marcelo et al., 2018). No obstante, a pesar del conocimiento recopilado sobre los beneficios que comporta a los centros escolares y a los sistemas educativos, no constituye aún una práctica generalizada en todos los países ni para todos los docentes, probablemente a causa de la necesidad de contar con estructuras formativas fuertes y descentralizadas (dependientes de autoridades educativas locales capaces de afrontar los desafíos organizativos y logísticos que esta formación implica), y así disponer de un número elevado de mentores para la gran cantidad de docentes que cada año se incorporan a las escuelas, condiciones que no todos los países poseen (Carlos Marcelo & López, 2020). Por otra parte, si bien hace décadas atrás se consideraba como algo accesorio, hoy en día va contemplándose cada vez más como una política educativa normalizada en muchos países, incluso en aquellos en vías de desarrollo (Marcelo & Vaillant, 2017).

Aunque los programas de inducción están constituidos por varios componentes, el elemento que con más fuerza caracteriza y define a estos programas es la figura del profesor mentor (Marcelo et al., 2018; Marcelo & Vaillant, 2017; März & Kelchtermans, 2020). El mentor es un docente con

experiencia y saber docente reconocido, con una preparación específica para realizar el acompañamiento, y con motivación y actitudes propicias para acompañar a los nuevos docentes (Marcelo et al., 2018; Marcelo & López, 2020). Su labor consiste en ofrecer un acompañamiento al profesor principiante en el trabajo directo en el aula, colaborando con él en la planificación, observándolo durante su desempeño, analizando sus prácticas junto con él y ayudándolo a reflexionar sobre su enseñanza. Pero, además de los aspectos docentes, se ha observado que sus acciones de apoyo son también de tipo personal y emocional (Ávalos, 2016; Marcelo et al., 2018; Yuan & Lee, 2016).

La figura del mentor y la labor de apoyo que realiza ha sido estudiada por la investigación sobre formación del profesorado. En una investigación desarrollada por Marcelo et al. (2018), los mentores perciben sus propias funciones como de orientación, acompañamiento pedagógico y apoyo más que de supervisión y control. Van Ginkel et al. (2016), recogiendo las percepciones de mentores en los Países Bajos, han encontrado cuatro tipos principales de actividades que llevaban a cabo con el profesor principiante: entregar apoyo emocional y psicosocial; estimular la construcción de conocimiento práctico personal; crear un contexto propicio para el aprendizaje y modificar los modos de actuar. Finalmente, a todo esto, hay que añadir una función de mediación, ya que habitualmente hacen de intermediarios del profesor principiante con sus compañeros y con la dirección del centro educativo (Marcelo et al., 2018).

Varios tipos de profesores son designados en los centros educativos para ejercer la labor de mentor: profesores en general, profesores de la misma especialidad, directivos del centro educativo. En un estudio reciente, Colognesi et al. (2020) concluyen en que tener como mentor al directivo del centro se experimenta a menudo como un mecanismo de control y evaluación. Los profesores principiantes preferían elegir a su mentor.

También la literatura ha identificado la existencia y el importante influjo de mentores informales, es decir, personas elegidas por los propios principiantes para recibir de ellos la ayuda necesaria (Marcelo & Vaillant, 2017). La figura está menos investigada, pero se reconoce que tiene una influencia importante.

Se ha comprobado que la acción desarrollada por el mentor tiene efectos positivos en el desempeño del profesor principiante, relacionados con la eficacia docente, compromiso, bienestar y mejora de la práctica docente (Marcelo et al., 2018; Marcelo & López, 2020).

Según señala Marcelo (2020), existe consenso entre los investigadores en que los programas de inducción han ofrecido una respuesta adecuada a las necesidades de los docentes en su período de inserción, en los lugares en que se han desarrollado.

Investigaciones de la década pasada ya demostraban un aumento en los niveles de compromiso de los profesores, en la permanencia en la enseñanza, una mejora en las prácticas docentes y en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como también lo han respaldado estudios más recientes (Marcelo & Vaillant, 2017; März & Kelchtermans, 2020). Por ejemplo, de acuerdo a informes de la OCDE (2019), hay evidencia de que la inducción mejora la calidad de la enseñanza y la satisfacción en el trabajo de los nuevos docentes. Pero debe tenerse presente que los resultados de la implementación de este tipo de programas de inducción solo pueden apreciarse en el mediano y largo plazo (Marent, Deketelaere, Jokikokko, Vanderlinde, & Kelchtermans, 2020; Tricarico, Jacobs, & Yendol-Hoppey, 2015).

2.3.2 Revisión de literatura sobre el profesor novel de música

En el ámbito de la investigación en educación musical existen diversos estudios que abordan el tema del profesor principiante y su experiencia de inserción a la docencia en el ámbito profesional.

Como se ha visto en la panorámica anterior, la investigación sobre el desarrollo profesional de los profesores en general muestra la aparición de un cúmulo de inquietudes y necesidades manifestadas por los docentes en su proceso de inserción profesional. La investigación en el caso de los profesores de música confirma esta situación. En relación a estas inquietudes, las principales aportaciones subrayan la complejidad de la experiencia inicial del ejercicio docente.

Junto con esto, los investigadores se han dedicado a explorar los programas de acompañamiento a los profesores de música principiantes en distintos sistemas educativos, los que pretenden apoyar a los docentes en este complejo proceso que es la transición desde la formación inicial al campo profesional.

Finalmente, resulta oportuna la investigación sobre esta fase de la vida profesional para dar luces acerca de la pertinencia de los programas de formación de docentes de música que imparten las instituciones formadoras.

Si bien está disponible una literatura muy interesante en los años '70, '80 y '90 sobre cuestiones relacionadas con las experiencias de los profesores de música en servicio y en particular sobre los profesores de música principiantes, se iniciará la revisión a partir de los años 2000 para contar con referentes más actuales.

2.3.2.1 Breve retrospectiva del 2000 al 2010

A continuación, se revisará brevemente algunos de los estudios realizados durante la primera década de los años 2000 para conocer cómo se fue articulando el conocimiento disponible sobre esta primera etapa de la vida profesional teniendo en consideración los temas arriba señalados, identificando los aportes que distintos investigadores han hecho sobre ellos.

Preocupaciones y necesidades de los profesores noveles en su proceso de inserción

Yourn (2000), en el contexto australiano, describe las preocupaciones de los profesores principiantes de música desde tres perspectivas diferentes, en el contexto de un programa de acompañamiento a profesores noveles en que desarrolla su investigación.

Para los propios profesores noveles las preocupaciones se centran en la gestión del aula, el adecuado uso de los materiales, el temor a fallar en las lecciones, el profesor mentor y sus expectativas sobre ellos, saber cómo enseñar, convertirse en un profesor que demuestre sus capacidades (como en la década siguiente seguirán confirmando Carrillo, Baguley y Vilar, 2015).

Según Yourn (2000), los mentores muestran preocupación por la capacidad de los docentes para manejar la clase de manera efectiva, tomar la iniciativa y desarrollar conceptos a nivel apropiado, y ser flexibles en una variedad de contextos de aprendizaje. Por otra parte, la propia investigadora detectó falta de estrategias adecuadas de revisión y análisis para abordar las preocupaciones más importantes, carencia de la capacidad de resolver problemas de manera tranquila y lógica, y una tendencia al pánico.

Tanto desde la perspectiva de los propios profesores noveles como de los observadores externos, la preocupación principal era la gestión de clase. Esta preocupación específica de los profesores noveles será recurrente en estudios posteriores sobre profesores de música (Conway & Rawlings, 2015; Gruenhagen, 2012; Legette, 2013).

También en el contexto australiano, Ballantyne (2006) vuelve a representar las preocupaciones de los profesores principiantes de música, los que expresan sentirse mal preparados para el inicio de la vida profesional, haciendo eco del “shock de la praxis”. Esta misma autora, en un trabajo posterior (2007), profundiza en los factores que provocan el shock de la práctica, o el también llamado modelo de “hundirse o nadar” (Vonk, 1996): el aislamiento físico y profesional dentro la escuela y tener que afrontar una gran carga de trabajo y múltiples responsabilidades asociadas con el programa de música extraescolar. Esta experiencia crítica del profesor novel parece tener distintas causas según los contextos y según las características de la formación inicial; y distintas formas de ser superada, cuando lo es, sin estar, por otra parte, exenta de experiencias gratificantes (Roulston, Legette, & Trotman Womack, 2005).

Aportaciones al mejoramiento de los programas de inducción

A partir de su exploración en el contexto de un programa de acompañamiento a profesores noveles, Yourn (2000) reconoce la importancia clave que tuvo la colaboración del docente principiante con el mentor asignado por parte del programa de inducción (aunque eso también fue parte de las tensiones en algunos casos).

Otras investigaciones realizadas en Australia reafirman la preocupación de los profesores noveles de música por establecer relaciones colaborativas con los demás actores del centro escolar (Harrison & Ballantyne, 2004), al identificar la necesidad de desarrollar la capacidad de adaptación al entorno de la enseñanza y de creación de redes que experimentan los profesores noveles, lo que refleja la importancia de las experiencias de socialización en los primeros años de carrera, como se ha visto en la literatura en general sobre el tema.

Aportaciones al análisis de la pertinencia de los programas de formación inicial docente

La perspectiva que el período de inserción ofrece al profesor novel de música resulta, además, muy favorable para el análisis de la pertinencia de los programas de formación docente. Desde el contexto norteamericano, Conway (2002) aporta un conjunto de recomendaciones para la formación inicial de profesores de música surgidas del análisis de las percepciones de profesores principiantes. Dentro de ellas, recomienda ampliar la cobertura de materias y niveles en los que se pueda trabajar, aspecto que ha sido mencionado en otras investigaciones similares (Harrison & Ballantyne, 2004). Estos últimos autores identifican cuatro ámbitos en los que parece necesario aplicar mejoras a la formación: i) conocimiento y habilidades de contenido pedagógico; ii) conocimiento y habilidades contextuales; iii) desarrollo de repertorio y recursos; iv) conocimiento y habilidades musicales.

En un trabajo posterior, Ballantyne (2006) precisa un poco más estas necesidades, identificando un desafío específico que es el de integrar los contenidos de formación pedagógica y musical que fueron recibidos de manera fragmentada, y adaptarlos para dar respuesta a las necesidades propias de la cultura del centro educativo donde los profesores desarrollan su docencia. Esto fue comentado en un estudio posterior, del que se hablará más adelante, en la revisión bibliográfica de la década siguiente (Carrillo, Baguley, & Vilar, 2015).

Conway también reconocía la necesidad de aumentar las experiencias de conocimiento directo del contexto escolar durante la formación, lo cual es refrendado por los hallazgos de Roulston, Legette y Trotman (2005). Por otra parte, esta investigadora observa la importancia de prepararlos para las tareas administrativas. En este último punto, Harrison y Ballantyne (2004) acentúan, además, las tareas relacionadas con el contexto específico de los profesores de música, como la organización de espectáculos y eventos extracurriculares.

2.3.2.2 Breve retrospectiva de la última década

Se revisará ahora algunos estudios realizados dentro de la última década, intentando seguir las tres líneas esbozadas más arriba, a saber: las preocupaciones manifestadas por los profesores en su proceso de inserción profesional, las recomendaciones para el perfeccionamiento de los programas de inducción que de allí se recogen, y las que se pueden desprender para los programas de formación inicial.

Preocupaciones y necesidades de los profesores noveles en su proceso de inserción

Legette (2013), estudia las preocupaciones de maestros noveles de música en el contexto norteamericano. Sus hallazgos revelan que una tarea percibida como especialmente difícil es el trabajo con un gran número de estudiantes que deben atender. Asimismo, observa que perciben una falta de tiempo (o de la capacidad para gestionar adecuadamente su tiempo) para poder responder a las exigencias de su trabajo. La gestión del aula de clases aparece como uno de los desafíos centrales, como también el tener que cumplir con las altas expectativas laborales de su entorno. Aparece también la queja acerca de manejar el papeleo y cumplir las tareas administrativas, y las aprehensiones por tener que trabajar con recursos inadecuados o sin ellos. Finalmente, aparece también la necesidad de mantener la energía frente a los diversos desafíos que se presentan al profesor novel.

Carrillo, Baguley y Vilar, en 2015, exploran la influencia de la identidad profesional en las prácticas de la enseñanza, siguiendo el caso de cuatro educadores escolares de música, dos de España y dos de Australia, dos de ellos principiantes. Las categorías que surgen como más significativas para el desarrollo de las identidades profesionales son las estrategias para mejorar la práctica y los enfoques de enseñanza asumidos. El momento de la inserción inicial trae aparejado, de por sí, el proceso de construcción de la identidad profesional docente. Las autoras identificaron elementos

que se mostraron como sustanciales para un buen desarrollo de la identidad del profesor de música: las actividades interpretación musical en el aula, la participación regular en actividades formativas para el desarrollo profesional, la interacción con otros docentes, como ya habían señalado otros autores (Conway, 2002; Youn, 2000), y la reflexión. Además de lo anterior, es evidente que las características personales del docente potenciarán o dificultarán el proceso. Queda clara también la necesidad de un sólido compromiso con los estudiantes para que el proceso se desarrolle armónicamente.

Por su parte, Conway y Rawlings (2015) se sumergen específicamente en el tema de la “alfabetización micropolítica”, perspectiva previamente planteada por otros autores (Kelchtermans & Ballet, 2002; Marcelo, 2008) como estrategia de adaptación al contexto institucional de los docentes noveles de música. Desde dicha perspectiva, identifican los desafíos típicos de los docentes principiantes. Uno de ellos es la gestión de la clase, que ha sido abordada frecuentemente en la literatura anterior sobre profesores de música (Gruenhagen, 2012; Legette, 2013; Youn, 2000). Desde la perspectiva micropolítica, la gestión del aula puede ser percibida como un ejercicio del poder “sobre” los estudiantes o “con” los estudiantes. Es posible reconocer que distintos estilos de gestión en uno u otro sentido podrán tener consecuencias diversas en el trato con los estudiantes en el aula.

Otra perspectiva que se puede apreciar en Conway y Rawlings (2015) es la asimetría de poder entre el docente y los directivos o administradores de la escuela (con clara desventaja del primero) al momento de tomar decisiones sobre la programación de los cursos y la asignación de recursos para realizar la enseñanza. Estas decisiones podrán influir en las posibilidades de mayor o menor éxito del trabajo pedagógico del maestro novel de música. Los autores encuentran otras cuestiones importantes en el estudio, como la inseguridad del puesto laboral en relación con los directivos y las comunidades escolares, el “silenciamiento” de los maestros principiantes en relación con los otros maestros y el aislamiento respecto de los otros maestros.

Desde el contexto neozelandés, Webb (2016) recoge las experiencias de profesores principiantes de educación primaria que imparten música en Nueva Zelanda, para estudiar las relaciones entre la política gubernamental, el plan de estudios de música escolar y los requisitos que se pide a los docentes para realizar su labor. Un aspecto que destaca es la sensación de falta de competencia o de confianza en la enseñanza de las artes musicales y sonoras del currículo escolar. Esto, en el caso

particular de dicho estudio, está cruzado por otra problemática concomitante que es el extenso rango etario de los estudiantes que deben atender los docentes, lo cual los obliga a manejar un repertorio de contenidos y didácticas musicales bastante amplio, que no ha podido ser entregado en la formación inicial.

Como podrá apreciarse en la tercera parte de esta sección, la situación es comparable al caso chileno en lo tocante a la educación básica (primaria). El problema planteado por Webb (2016) en su estudio puede tener repercusiones sobre los profesores especializados que atienden la secundaria, ya que, como en el caso chileno, estos son requeridos por los centros educativos de educación primaria para impartir las clases de música, lo cual plantea un nuevo problema, que es la falta de preparación didáctica y de experiencia previa de los profesores especialistas para atender niños de corta edad. Según relata esta autora, la opción neozelandesa fue llamar a los especialistas de música a trabajar junto a los generalistas (Webb, 2016).

La autora menciona como tema de preocupación de los directivos consultados la superación del “shock de la praxis” en sus profesores principiantes, más que el buen desarrollo de las artes musicales dentro de la escuela. El estudio reconoce las contradicciones entre la filosofía que subyace al currículo escolar de educación primaria, que valora la presencia de la música en la escuela, y las políticas educativas que, en la práctica, la marginan. Frente a esto, los profesores principiantes generalistas, en su necesidad de realizar su transición hacia el contexto escolar, están más dispuestos a cumplir con las expectativas de la escuela o de sus mentores (Conway & Rawlings, 2015; Legette, 2013; Yourn, 2000), antes que a defender la realización de sus clases de música. Es lo que Marcelo llamó “sumisión estratégica” (Marcelo, 2008, p. 83).

Recientemente, Kastner (2020), en Estados Unidos, estudia las tensiones que se producen en el proceso de desarrollo de la identidad profesional de una maestra principiante, poniendo su foco en el aprendizaje informal de la música. A través de un estudio de caso, muestra y analiza aspectos de la complejidad del proceso de inserción de un profesor principiante desde el punto de vista del desarrollo de su identidad profesional.

Otros autores han estudiado la identidad profesional del profesor de música (Ballantyne, 2005; Ballantyne, Kerchner & Aróstegui, 2012; Ballantyne & Zhukov, 2017; Carrillo et al., 2015; Randles & Ballantyne, 2018) como parte del proceso de transición entre la formación inicial y la inserción al ámbito laboral, identificando elementos que influyen en su desarrollo. Si bien la profesora estudiada

por Kastner (2020) fue elegida por constituir un “caso crítico” (p. 5), no es un caso único, sino que comparte características con muchos otros docentes en su situación.

Para la docente participante del estudio, la formación de la identidad profesional fue un proceso que tuvo momentos críticos en su formación inicial en la universidad.

Las tensiones que experimentó se relacionaron, por ejemplo, con los tipos de trabajo docente que le interesaba abordar en su labor profesional en la escuela. Ella quería trabajar como profesora de música general y no solo como directora de banda, porque su interés estaba en desarrollar habilidades de musicalidad y creatividad en los estudiantes, y no solo someterlos a una práctica de interpretación de repertorio. Otra tensión que se le presentó estuvo relacionada con los estilos musicales: si bien la enseñanza musical que había recibido tanto en su formación como maestra como en su formación instrumental era de tipo clásica y tradicional, ella prefería utilizar la música popular, por su interés personal y por el vínculo más estrecho de esta música con los gustos musicales de sus estudiantes. Esta música no era bien valorada por sus profesores en la formación inicial, ni tampoco por los otros docentes de música del centro escolar, experimentando un cierto rechazo de parte de ellos. Respecto de este aislamiento de parte de los otros profesores, que ya ha sido comentado desde la perspectiva de otros autores (Ballantyne, 2007; Conway & Rawlings, 2015; Marcelo, 2008), es interesante advertir que la profesora pudo sobreponerse en base a sus férreas convicciones pedagógicas y sus recursos personales.

Otro elemento importante para la construcción de su identidad fue una cierta conciencia de idoneidad para la enseñanza que descubrió durante su formación, como también el reconocimiento que sintió de parte de sus estudiantes en su primer año de trabajo. Este reconocimiento también lo experimentó del director de la escuela por los logros obtenidos, y de los padres de los estudiantes. Debe considerarse aquí la presencia de unas sólidas convicciones de la profesora sobre lo que tenía que enseñar y un repertorio suficientemente amplio de estrategias para los distintos niveles escolares. Se observa en ella, además, una capacidad de identificar dónde estaban los problemas y dificultades en el trabajo de sus estudiantes y diagnosticar cuáles eran sus necesidades para hacerlos progresar. Finalmente, debe mencionarse la importancia que tuvo la guía y ejemplo de la profesora colaboradora dentro del programa de mentoría. Como resultado de la interacción de estos elementos, la profesora atraviesa su periodo de inserción profesional con un favorable resultado de afirmación de su identidad profesional.

Aportaciones para la mejora de los programas de inducción

En cuanto a las recomendaciones que se desprenden de estas investigaciones para el perfeccionamiento de los programas de inducción, Legette (2013) observa en su estudio que, en el momento de seleccionar los factores más importantes para una buena transición de la universidad a la escuela, los maestros de música participantes (101 en total) seleccionaron abrumadoramente la enseñanza de los estudiantes, la colaboración con los colegas de la profesión y el apoyo administrativo. Estos factores, por lo tanto, deben ser especialmente considerados en la planificación de estos programas.

En el estudio de Kastner (2020), como se ha señalado precedentemente, la profesora pudo sobreponerse al aislamiento o rechazo de sus colegas gracias a sus firmes convicciones pedagógicas y a su entereza personal. Frente a esta situación, Kastner (2020) sugiere que las comunidades de desarrollo profesional intencionen un formato más colaborativo para ayudar a los profesores principiantes menos seguros y contundentes en sus planteamientos. Esto podría contribuir a lo que Legette encontró en su estudio antes señalado: la necesidad de mantener la energía (Legette, 2013).

Aportaciones al análisis de la pertinencia de los programas de formación inicial docente

Lisa Gruenhagen (2012), quien examina las percepciones de maestros principiantes de música con respecto a su programa de educación en el contexto estadounidense, recoge en sus conclusiones la necesidad de contar con más experiencias prácticas dentro de la formación inicial, lo que ha sido expuesto por otros investigadores tanto en el ámbito general (González, Araneda, Hernández, & Lorca, 2005; Marcelo, 2008) como en el musical (Roulston et al., 2005). Asimismo, sugiere aumentar las actividades de discusión de problemas pedagógicos en una variedad de entornos (Ballantyne, 2006; Harrison & Ballantyne, 2004) y la gestión del aula, aspecto que se ha venido abordando ampliamente en la literatura sobre el tema (Conway & Rawlings, 2015; Legette, 2013; Yourn, 2000).

Legette (2013), también en el contexto norteamericano, estudia las percepciones de los maestros noveles de música sobre su programa de formación, en relación con el éxito en el desarrollo de las competencias necesarias para ser eficaces en las aulas de música de las escuelas. Encuentra que la gestión del aula de clases es uno de los temas centrales, por lo que los docentes noveles participantes del estudio proponen incrementar la formación inicial en este aspecto.

Conway y Rawling (2015), en el estudio reseñado más arriba en el que examinan la comprensión de los profesores de música principiantes y su autopercepción de la alfabetización micropolítica, concluyen que existe una creciente conciencia de los docentes de la necesidad de la alfabetización micropolítica y sugieren abordar esta perspectiva en la formación docente para mejorar las capacidades de superar apropiadamente el proceso de inserción profesional.

2.3.3 Revisión de literatura sobre el profesor novel en el contexto chileno

2.3.3.1 Introducción

Como se ha señalado anteriormente, la necesidad de abordar el tema de los profesores principiantes en esta sección se explica porque los profesores participantes en el estudio que da origen a esta tesis correspondían, en su totalidad, a este segmento de docentes que inician su actividad profesional en las escuelas.

Se ha mostrado previamente cómo la etapa de inserción profesional se ha convertido desde hace décadas en un tema ampliamente estudiado por los investigadores en todo el mundo. Asimismo, en el caso de Chile existen antecedentes de estudios realizados sobre esta materia, especialmente a partir de la primera década del siglo XXI. El desarrollo de la investigación en educación en el país ha tenido un incremento importante a partir de la década del 90 y hasta ahora, pero aún exhibe áreas no cubiertas o escasamente abordadas (Meckes & Hurtado, 2014; Villalobos & Assael, 2018). Resulta pertinente, entonces, dar una mirada a la investigación sobre profesores principiantes en el ámbito chileno, ya que es el contexto en el que se desempeñaban los docentes que participaron en este estudio.

La búsqueda bibliográfica realizada en distintas fuentes tanto de nivel mundial (Scopus, Web of Science, EBSCO) como a nivel latinoamericano (SciELO, Dialnet, Redalyc) no ha encontrado estudios relacionados con profesores de música en el contexto chileno. Se ha obtenido información referida a los profesores en general: de distintas zonas geográficas del país (norte, centro y sur); de distintos niveles socioeconómicos; tanto de educación básica como media y, dentro de este segundo caso, estudios que abordan situaciones particulares en algunas disciplinas como inglés, historia y castellano. Pero, aun así, las investigaciones que abordan temas disciplinarios son escasas (Romero, 2021).

Asimismo, se encontró estudios referidos a profesores que se desempeñan en contextos rurales. Incluso, fueron consultados estudios que se centran en el primer año de docencia y otros que se enfocan en los años superiores dentro de este período (3er y 4to año, por ejemplo). Pero ningún estudio sobre docentes de música. En este contexto, el presente trabajo puede constituir un aporte al conocimiento de los profesores noveles de esta disciplina en este país.

Como se verá más adelante, la investigación sobre el profesorado principiante en Chile resulta particularmente imperiosa por las relaciones que tiene con el fenómeno del abandono docente que se ha detectado en el país, del cual han dado cuenta diversos informes nacionales e internacionales. En Chile, la política pública solo recientemente (desde el año 2016) ha comenzado a instalar programas de inducción y mentorías para potenciar a los docentes en sus primeros años y apoyar su inserción en las comunidades educativas, proceso que tiene un carácter formativo y no probatorio (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Teniendo presente que lo que se expone a continuación no es específico del profesor novel de música sino de los profesores en general, en este apartado se abordarán:

- i. algunos elementos específicos del contexto escolar chileno que permitan comprender sus particularidades;
- ii. las principales preocupaciones que la investigación nacional ha encontrado en los docentes noveles en su período de inserción;
- iii. algunos aspectos relevantes del proceso de desarrollo profesional asociados a la etapa de inserción;
- iv. los programas de inducción al ejercicio profesional docente, y;
- v. las aportaciones de la investigación a la formación inicial docente.

2.3.3.2 Algunos elementos específicos del contexto chileno identificados en la investigación reciente

Se ha señalado en el marco teórico (apartado 2.1.3.3) que la investigación educativa en Chile ha encontrado que el sistema escolar nacional es “multicontextual” y altamente segmentado, aludiendo a la existencia de escuelas para estudiantes de altos recursos y otras para estudiantes de escasos recursos o en situación de vulnerabilidad. No obstante, no parece existir una predisposición especial de alguno de estos tipos de centros educativos para constituirse en espacios que dificulten la inserción. Por el contrario, los estudios realizados muestran que, independientemente del tipo de centro escolar en que trabajen los profesores noveles, los desafíos experimentados están presentes de igual forma. Existen, efectivamente, escuelas con comunidades que facilitan la inserción de los docentes y otras que la dificultan, pero esto parece ser independiente de sus recursos financieros (Romero, 2021).

Esta autora muestra que parece existir diferencia entre las comunidades escolares en cuanto a sus climas de trabajo para efectos de la inserción profesional de docentes principiantes: existen comunidades “armónicas” (en las cuales el aprendizaje escolar se produce a través de la coparticipación y colaboración de sus miembros) y “no armónicas” (en las cuales la presencia de miembros conflictivos, celosos, competitivos, o los factores externos, obstaculizan el aprendizaje y la participación de los nuevos profesores), las cuales facilitan o dificultan, respectivamente, la inserción. No obstante, se ha observado que estas últimas pueden llegar a constituirse también en instancias de desafío que lleven a los docentes a esforzarse por superar sus dificultades, mejorar sus prácticas y lograr finalmente un positivo desarrollo de su identidad profesional y su inserción en el centro escolar.

Otro de los aspectos que caracteriza al sistema escolar chileno (ver apartado 2.1.3.3 del marco teórico) es la estructura asimétrica de los niveles educativos, con una educación primaria constituida por ocho grados (1° a 8° año básico) y una educación secundaria, constituida por cuatro grados (1° a 4° año medio). En este contexto, los profesores de educación básica atienden a los estudiantes de nivel básico en sus ocho grados y en todas o varias de sus asignaturas, mientras los profesores de educación media atienden a los estudiantes en sus cuatro grados solo en la asignatura que corresponde a su especialidad.

La investigación realizada con profesores básicos muestra que el conocimiento de los contenidos es fuente de inseguridad para los docentes de educación básica en los grados superiores dadas las exigencias curriculares que contrastan con la formación generalista que poseen (Ávalos & Aylwin, 2007).

Como efecto de esto mismo, los centros educativos se ven en la necesidad de contratar docentes especialistas para abordar los contenidos de estos grados superiores, provocando a su vez el problema de la falta de formación didáctica de estos docentes especialistas. La experiencia en la enseñanza va proporcionando a los docentes especialistas las habilidades didácticas necesarias para este desempeño, pero, como muestran los estudios realizados (Avalos & Aylwin, 2007) el problema existe para los docentes principiantes. Esta misma temática había sido ya comentada anteriormente para el caso de la enseñanza musical neozelandesa a partir de los estudios de Webb (2016).

Finalmente, se mencionaba en el marco teórico (apartado 2.1.3.3) el problema de la alta deserción de los profesores noveles del sistema escolar (Ávalos, 2013; Hochschild et al., 2014; Valenzuela &

Sevilla, 2013; Villalobos & Assael, 2018). En concreto, Valenzuela y Sevilla (2013) estiman que cerca del 40% de los profesores en Chile abandona la enseñanza durante los primeros cinco años de trabajo.

Por ello, la investigación en Chile se ha preocupado también de indagar sobre las perspectivas de permanencia o deserción del sistema por parte de los nuevos profesores. Como ejemplo, Ávalos y Aylwin (2007) encuentran que varios profesores no se ven en el futuro impartiendo clases en la escuela, sino reorientándose hacia funciones directivas, atención a ciertas especialidades educativas como la atención de niños con necesidades educativas especiales o convirtiéndose en profesores universitarios. Si bien esto concuerda con el dinamismo que se atribuye al concepto de identidad profesional, y si bien las otras funciones educativas recién indicadas son también importantes y necesarias, queda por esclarecer cuántas de estas perspectivas se fundan, no tanto en los genuinos intereses por el liderazgo escolar y por la vida académica, sino más bien en las insatisfacciones provocadas por el primer encuentro con la realidad escolar del aula y de la institución escolar.

2.3.3.3 Principales preocupaciones de los docentes noveles en Chile

Relación con la literatura internacional

Como dato inicial de este apartado, es importante señalar que se observa en la literatura chilena que los marcos teóricos expuestos en los artículos, así como las bases teóricas sobre las cuales se sustentan los diseños metodológicos y los análisis de resultados, están mayoritariamente contruidos a partir de la literatura internacional ya validada sobre el tema y de sus autores más reconocidos, la gran mayoría del ámbito anglosajón (ver, por ejemplo, Fuentealba, 2006). No obstante, los artículos más recientes (de los últimos cinco años) ya comienzan, progresivamente, a nutrirse de la investigación nacional (ver, por ejemplo, los elementos conceptuales que ofrece Cisternas, 2016).

Uno de los artículos de referencia en esta materia es el publicado por Ávalos y Aylwin (2007) en la revista internacional *Teaching and Teacher Education*, que ha continuado siendo citado regularmente hasta la fecha. Los resultados de este estudio cualitativo, realizado en Chile, aunque basado teóricamente de forma casi exclusiva en autores internacionales, muestran coincidencias y diferencias con respecto a los resultados que muestra la literatura internacional en lo referido a la construcción de la identidad profesional, las formas de socialización en la escuela, los efectos de la

formación inicial y la falta de apoyo de los centros educativos al momento de comenzar a enseñar, aspectos que serán abordados más adelante. Como señalan Villalobos y Assael (2018), se observa que las publicaciones nacionales se centran especialmente, tal como la literatura tradicional, en describir las dificultades que enfrentan los docentes principiantes en su inserción laboral y en confirmar el valor de los procesos de inducción para favorecer la integración al sistema escolar.

Un primer aspecto a señalar en el caso chileno es que los estudios reconocen los hallazgos de la literatura internacional sobre el proceso de inserción de los docentes: los fuertes retos a los que se sienten enfrentados y el desgaste que implica para ellos responder a las exigencias de su tarea docente (Romero, 2021), relacionadas con la gestión del aula (planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza), la interacción con los estudiantes (Glas, Tapia, & Miralles, 2019), la relación con los padres y apoderados, el cumplimiento del resto de las tareas asociadas a la función docente y a las responsabilidades profesionales, muchas veces con un tiempo insuficiente y condiciones laborales poco motivadoras. Los describen muchas veces utilizando las tradicionales expresiones ilustrativas ya acuñadas por los investigadores anteriores: el "choque de realidad" o los "procesos de hundimiento o natación" (Romero, 2021; Sánchez, Jara, & Verdugo, 2020). Pareciera ser un lugar común, también en el contexto chileno, que los estudiantes de pedagogía, cada vez más idealistas, entusiastas y comprometidos con la educación durante su formación inicial, experimentan un fuerte desencanto al enfrentarse al aula escolar (Avalos & Aylwin, 2007; Flores, 2019).

Sánchez et al. (2020), apoyándose en varios autores nacionales de los últimos 10 años (Ávalos, 2009; Cisternas, 2011; Ruffinelli, Cisternas, & Córdoba, 2017; Solís, Núñez, Contreras, Vásquez, & Ritterhausen, 2016), sostienen que los docentes noveles afrontan similares dificultades que los de otros países, pero que en el contexto nacional las abordan principalmente desde la estrategia del ensayo – error al no disponerse de procesos formales de inducción, por lo que, para problematizar la realidad solo cuentan con los elementos adquiridos en su formación inicial -en especial las experiencias del prácticum- y sus capacidades personales. Las limitaciones que presentan los centros educativos para implementar una práctica docente innovadora, centrada en el estudiante y en su aprendizaje, a causa de las exigencias de cobertura curricular y la búsqueda de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, provocan una adaptación del profesor novel a las prescripciones orientadas al orden, al silencio y a prácticas tradicionales que no comparte pero que siente validadas por la cultura de la escuela donde se desempeña (Gaete, 2018).

Gestión del aula

Coincidentemente con lo que señala la literatura internacional, un primer foco de preocupación de los profesores principiantes se sitúa en la gestión del aula, lo que es refrendado tanto por autores nacionales antiguos (Fuentealba, 2006) como recientes (Flores, 2019). En este mismo sentido, ya Ávalos y Aylwin (2007) encontraban que los docentes centraban su atención en el aprendizaje de sus estudiantes, en las interacciones que mantenían con ellos y en la capacidad para mantener un ambiente disciplinado de trabajo. Esto se relacionaba con la importancia que tienen los estudiantes, sus actitudes, comportamientos y resultados de aprendizaje en el grado de refuerzo que aportan a las autopercepciones de los docentes y, en definitiva, a su identidad profesional.

También relacionado con los procesos de gestión del aula, Ajagan et al. (2014), en un estudio realizado con profesores noveles que trabajaban en zonas de alta vulnerabilidad social en la zona sur de Chile, profundiza en las interpretaciones y percepciones de los docentes ante los procesos de adaptación de los documentos normativos centrales del currículo escolar nacional a la realidad de su aula escolar. Sus hallazgos muestran un alto grado de compromiso social por parte de los docentes noveles y una actitud autónoma, selectiva y consciente ante lo que denomina la “recontextualización” de los planes y programas de estudio frente a las particulares condiciones del contexto local. Junto con esto, se observa una baja articulación de los sustentos teóricos con las prácticas docentes. Esta actitud socialmente comprometida parece dar un soporte adicional a su proceso de inserción.

En un trabajo más reciente, Cisternas (2016) indaga en las dificultades percibidas por los profesores noveles de educación básica en este ámbito. Organiza sus hallazgos en tres áreas:

- i. preocupaciones referidas a la preparación/diseño de la enseñanza, donde aparecen deficiencias relacionadas con la planificación de contenidos nuevos, la organización y distribución de los elementos dentro del diseño, la redacción; el uso del tiempo para cumplir con las exigencias burocráticas; el diseño de situaciones realmente atractivas y desafiantes, entre otras;
- ii. preocupaciones en la implementación de la enseñanza, relacionada, por ejemplo, con la enseñanza de contenidos que no se manejan suficientemente, capturar atención de los estudiantes en clases, manejar los momentos de la clase (inicio-desarrollo-cierre), conocer más de un modo enseñar un contenido, entre varios otros; y finalmente;

- iii. preocupaciones referidas a la evaluación del aprendizaje, donde aparecen problemas con la construcción de instrumentos evaluativos, la evaluación diferenciada, el uso de procesos de evaluación formativa y sumativa, la evaluación de habilidades (y no solo la posesión de conocimientos), entre otras.

Posteriormente, Sánchez et al. (2020) problematizan en los nudos críticos del profesorado principiante de educación primaria en su período de inserción laboral, en la zona sur del país. El trabajo concluye estableciendo que las preocupaciones del profesorado principiante transitan entre distintos focos: el cumplimiento de las tareas que tienen consciencia que corresponden a su identidad y función como docente; los estudiantes, su comportamiento y las propias capacidades de orden, control y gestión de aula; el logro del aprendizaje de los estudiantes y cómo asegurarlo e incrementarlo.

Además, una de las conclusiones de este estudio, coincidente con la literatura internacional y con la literatura nacional previa, es que los docentes noveles inician su trabajo con un foco centrado en la gestión del aula, intentando asegurar un ambiente que permita el desarrollo de las actividades y la adquisición de los aprendizajes. En su estudio, los autores organizan las demandas, dificultades o necesidades declaradas por los profesores principiantes utilizando como referente el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), instrumento oficial y vigente en Chile desde el año 2003 para la evaluación docente y para orientar las prácticas pedagógicas de los profesores chilenos. Así, se divide la fase de gestión del aula en tres ámbitos: la fase de preparación para la enseñanza, la creación de un clima de aula propicio para el aprendizaje y la fase enseñanza propiamente tal al interior del aula:

- i. en cuanto a la fase de preparación, las principales preocupaciones fueron poder conocer a los estudiantes y sus características, el dominio de la didáctica de la disciplina y de las estrategias de evaluación;
- ii. en cuanto a la creación de un clima favorable en el aula, las principales preocupaciones se presentaron por las dificultades para establecer y mantener normas consistentes de convivencia, las limitaciones en la capacidad para estimular la manifestación de expectativas y trabajo autónomo de los estudiantes, y los problemas para mantener un ambiente organizado de trabajo;

- iii. en cuanto a la fase de enseñanza, las preocupaciones se enfocaron en la inseguridad en el uso de estrategias didácticas capaces de considerar los diversos intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, la utilización del tiempo de manera productiva y las debilidades en el manejo de las estrategias evaluativas.

Un aspecto interesante de este estudio es que, si bien las preocupaciones vinculadas a la gestión del aula son las más urgentes y las primeras que se manifiestan, no son necesariamente las que muestran una mayor frecuencia de aparición en el conjunto de docentes consultados. Lo que más tensiona la inserción de los profesores principiantes está relacionado con el ámbito de las responsabilidades profesionales generales: las dificultades para levantar una reflexión sistemática sobre los propios desempeños, los problemas para establecer relaciones profesionales y de equipo con los colegas, la escasa relación con los padres y apoderados, el poco conocimiento de la cultura escolar, lo que también resulta confirmado por otros estudios (Flores, 2019; Ruffinelli et al., 2017).

Esto podría explicarse porque los elementos relacionados con la gestión del aula son abordados en mayor o menor medida en la formación inicial, especialmente a través de las experiencias de práctica. Pero lo relacionado con las responsabilidades profesionales son materia difícilmente abordable desde la formación inicial, lo cual releva la importancia de la labor de la escuela en el proceso de socialización y en la superación exitosa de esta etapa de inserción.

Villalobos y Assael (2018), buscando comprender cómo operan las dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores noveles egresados de una universidad pública de la zona central del país, encuentran que el disfrute del contacto cotidiano con los estudiantes resulta valorado por los docentes, particularmente por la alegría y la creatividad que se expresa en la relación. Pero estas actitudes de parte de los estudiantes son también fruto de las capacidades de los docentes para establecer interacciones cercanas, afectuosas y respetuosas. Junto con esto, la sensación de logro en el aprendizaje de los estudiantes, la satisfacción frente a las metas alcanzadas y la observación del compromiso estudiantil se asocia también al desarrollo de actitudes de resiliencia que fortalecen a los docentes.

Estas autoras destacan, asimismo, que la motivación de los docentes noveles por apoyar la superación de sus estudiantes en el ámbito social (ayudarles a salir de la pobreza, generar mayores expectativas en ellos, aumentar su autoestima, desarrollar capacidades para sobrevivir sin caer en

la delincuencia, entre otras cuestiones) constituye un aliciente que contribuye al proceso de inserción docente.

Relación del profesor principiante con los otros actores de la escuela

Para Ávalos y Aylwin (2007), las preocupaciones iniciales de los profesores tocan las relaciones con los padres y con los otros colegas. En estudios más recientes, la relación de los docentes noveles con sus pares también ha sido reconocida como importante para el éxito del proceso de inserción en la literatura chilena sobre el tema (Villalobos & Assael, 2018). De acuerdo con lo encontrado por estas últimas autoras, los vínculos de amistad nutren la capacidad de superar las dificultades del proceso; el contacto cotidiano con los colegas permite hacer pausas, distenderse y sobrellevar mejor las exigencias laborales.

Por otro lado, este mismo estudio muestra cómo los colegas son fuente de apoyo y orientación para enfrentar los desafíos que surgen en el trabajo, cuando los docentes son capaces de involucrarse colectivamente para analizar y solucionar los problemas. Pero se advierte que estos elementos surgen del contacto cotidiano e informal y no en instancias de encuentro institucionalizadas entre los docentes.

Importancia de las condiciones laborales

Por otra parte, para Ávalos y Aylwin (2007) las preocupaciones de los docentes noveles al iniciar su inserción tienen que ver también con las condiciones laborales, como las cargas de trabajo con un tiempo escaso para desarrollarlas, y con el cumplimiento de normas y reglamentos en el marco de la cultura de gestión instalada en el centro educativo (ver también Flores, 2019).

En el estudio de Villalobos y Assael (2018), estos aspectos resultaron predominantemente identificados como obstaculizadores de la labor docente de los profesores noveles: falta de autonomía en el trabajo pedagógico, dificultades en la relación con los colegas (maltrato, descalificaciones) -situaciones que se agudizarían en los momentos de mayor cansancio y estrés-, y el desgaste generado por la preparación de los estudiantes para las pruebas estandarizadas a que son sometidos por el Ministerio de Educación. Muestran estas autoras que, aunque estas situaciones se presentan como las más reiteradas en los discursos de los docentes, existen centros educativos donde se respeta la autonomía del profesor en la toma de decisiones pedagógicas, lo cual se convierte, en ese caso, en un factor favorecedor del éxito de la inserción profesional.

En particular, la sensación de agotamiento físico, provocado por los exigentes entornos de trabajo, es reconocido reiteradamente en los estudios realizados desde hace tiempo (Avalos & Aylwin, 2007; Fuentealba, 2006). En la última década, algunos autores han relacionado este ambiente laboral exigente y demandante con la creciente práctica del “*accountability*” que se está implementando en la política pública chilena, tal como se ha mencionado en relación a otros sistemas educativos en el mundo, y que podría estar tensionando el rol formativo del docente por la instalación de un sistema basado en estándares, rendición de cuentas y desempeño individual (Ávalos, 2010; Ruffinelli, 2014), con un fuerte componente de competitividad y control sobre el desempeño docente (Ávalos, 2009).

2.3.3.4 El proceso de inserción profesional

Aprendizajes del período de inserción

El período de inserción profesional es una etapa de grandes aprendizajes, de acuerdo a lo descrito por Ávalos y Aylwin (2007). En su estudio, los profesores noveles consultados hablaron de sus aprendizajes del período de inserción como una experiencia individual surgida de la necesidad de buscar solución a sus problemas o por sus intereses personales.

Posteriormente, una investigación realizada por Ruffinelli (2014) con docentes de pedagogía básica formadas en Chile, identifica los principales aprendizajes profesionales adquiridos por las docentes noveles durante su primer año de trabajo en el aula. Estos se refieren a: (a) la planificación, (b) la gestión de la clase y las estrategias de enseñanza, (c) el conocimiento disciplinario y (d) la evaluación de aprendizajes. Resulta interesante la experiencia relatada por los docentes en cuanto a la necesidad de “re-aprender” las estrategias de enseñanza recibidas en la formación inicial una vez que estas son aplicadas en los contextos específicos.

Desarrollo de la identidad profesional docente

Como señalan Ávalos y Aylwin (2007), elementos centrales de la identidad profesional, como el concepto de sí mismo como profesor y el sentido de pertenencia a la profesión, se construyen a través de un proceso continuo que atraviesa el período de formación docente y prosigue su desarrollo (o encuentra sus obstáculos) en el período de inserción profesional. Según estas autoras, resulta relevante la reputación que tenga la profesión en el escenario social: los niveles salariales, el discurso público y las condiciones de trabajo, entre otros.

En el caso de los docentes del estudio de Ávalos y Aylwin esta reputación era todavía baja, existían pocas exigencias para el ingreso a la carrera de pedagogía en las instituciones formadoras, muchos de los programas formativos no estaban acreditados, los salarios eran bajos y las condiciones del trabajo inadecuadas en muchos centros. A pesar de eso, los docentes demostraron alto compromiso con su profesión y satisfacción con el trabajo que realizaban.

En el año 2009, Carlos E. Beca, Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, órgano del Ministerio de Educación de Chile encargado de los programas de desarrollo profesional docente del país, en una publicación elaborada junto a Ingrid Boerr (Beca & Boerr, 2009), señala que para el establecimiento de programas de inducción docente en el país era necesario aplicar un enfoque de trabajo que acentuara la colaboración y la identidad profesional. Como se verá más adelante, se estaba instalando las bases de los programas de inducción que fueron formalizados por ley en el año 2016.

Las investigaciones en Chile han explorado poco la influencia entre los contextos y la identidad profesional, no obstante, existe evidencia de que los contextos marcan diferencias significativas en la calidad de los procesos de inserción profesional y la construcción de la identidad profesional (Cisternas, 2011). Para Ajagán et al. (2014) los procesos de construcción de la identidad profesional se fundamentan sobre la atribución al grupo de pertenencia, con rasgos y lazos comunes, en contraste con el grupo ajeno, que carece de dichos rasgos. En su estudio, constata que los docentes noveles basan su identidad profesional en formación en la pertenencia a la institución formadora, interpretada como poseedora de ciertos atributos de calidad distintivos, y a sentirse poseedores de una vocación verdadera.

Según Ayala et al. (2015), la construcción de la identidad profesional se opera por medio de la interpretación y reinterpretación de las nuevas experiencias del período de transición de estudiante a profesor principiante, las que le permiten ir adquiriendo un conocimiento práctico de lo que significa la docencia, y junto con esto ir revisando su decisión y sus motivaciones por la enseñanza. En sintonía con esto, Cisternas (2016) ve el desarrollo de la identidad profesional como resultado de las respuestas ante incidentes críticos del desempeño en el contexto de las representaciones sobre el rol docente, la enseñanza y el aprendizaje que el sujeto posee.

2.3.3.5 Programas de inducción al ejercicio profesional docente

Proceso preparatorio para la creación de una política pública sobre la materia

Como pudo comprobarse en las páginas anteriores, el tema de los programas de inducción ha sido largamente estudiado en el contexto anglosajón. Así también, existen estudios en el contexto latinoamericano: en México (Cervantes & Gutiérrez, 2014; Monge, Laborín, & Siqueiros, 2019), República Dominicana (González-Miguel et al., 2019; Jáspez & Sánchez-Moreno, 2019; Marcelo & López, 2020), Argentina (Iglesias & Southwell, 2020), Cuba (Castillejo-Olán, Hernández, & Álvarez-Vera, 2017), Colombia (Mosquera & Amórtegui, 2017), Uruguay (Maciel, 2016, 2018); mientras algunos estudios han abordado de manera comparativa experiencias de varios países (Reséndiz, 2019).

En Chile, a partir del primer trabajo de referencia que se señaló al inicio de este apartado (Ávalos & Aylwin, 2007), un aspecto que ha sido destacado en la investigación nacional es la importancia de las acciones de inducción que acompañan a los profesores noveles en el proceso de inserción laboral. Ávalos y Aylwin concluían que se habrían convertido en mejores profesores si hubieran sido apoyados a través de una inducción adecuada (Flores, 2019).

No obstante, como se ha señalado en la introducción, en Chile no han existido mecanismos de inducción del profesorado novel que estén consagrados en la política pública. Solo a partir de la implementación de la Ley 20.903 que crea un sistema de desarrollo profesional docente, en el año 2016, este requerimiento ha comenzado a formalizarse. Sin embargo, la necesidad de estos mecanismos, los aportes que entraña su implementación de acuerdo a la literatura y las experiencias nacionales realizadas ya habían sido objeto de interés para los autores nacionales desde sus distintas perspectivas (Ortúzar, Flores, Milesi, Müller, & Ayala, 2011; Ayala et al., 2015; Ruffinelli, 2014; Villalobos & Assael, 2018).

Según señalan Ortúzar et al (2011), los avances en materia de inducción docente se centraron primeramente en la formación de mentores a través de diplomados impartidos por algunas universidades. En el año 2005, el Ministerio de Educación de Chile convocó a la conformación de una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes, que estuvo compuesta por especialistas del mundo académico y profesional, para que le propusiera las bases de una política nacional en materia de formación de profesores (Comisión Formación Docente, 2005). El informe evacuado por esta

comisión reconoció la ausencia de apoyo a los profesores principiantes en su inserción al campo profesional y expresó que un apoyo sistemático les ayudaría a introducir mejoras efectivas en su realidad educativa. En este contexto, la comisión propuso lineamientos generales para un programa de inducción.

A raíz de estas propuestas, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), convocó a las universidades a diseñar programas piloto para formar mentores. Uno de los programas que surgió de dicha iniciativa fue el desarrollado por la Universidad Católica de Temuco, cuyas conclusiones destacaron, entre otras cosas, la necesidad de contar con un marco político institucional que considerara el primer año de inserción como parte de la formación profesional, la necesidad de generar alianzas con los directores de las escuelas y la importancia del trabajo en red a través canales tecnológicos (Kaechele y del Valle, 2010).

Según relatan Beca y Cerda (2021), posteriormente, se realizaron dos nuevas experiencias en la misma Universidad Católica de Temuco y en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, de las que se extrajeron también interesantes conclusiones: se observó una comunicación y aprendizaje jerárquico entre el mentor y el principiante, en vez de uno colaborativo, y al mismo tiempo una falta de comprensión de la comunidad escolar respecto de la importancia de inducir a los profesores noveles. En el año, el CPEIP realizó un nuevo concurso para que las universidades impartieran diplomados para formación de mentores, en el que participaron 5 instituciones, las que, en su conjunto, prepararon a 110 mentores (Beca y Cerda, 2021).

También se ha incursionado en la formación de mentores para colaborar en la inserción de los profesores noveles de inglés en el marco del programa Inglés Abrepuestas, creado por el Ministerio de Educación en el año 2003 con el objetivo de que los estudiantes alcancen estándares internacionales en el aprendizaje del idioma (Vélaz & Vaillant, 2009).

Una de las iniciativas más interesantes desarrollada en Chile, a través de la cual se ha ido dando pasos muy importantes hacia la implementación de un sistema nacional de inducción, es la Red de Maestros de Maestros, programa del Ministerio de Educación creado en el año 2002, que está integrado por docentes seleccionados por sus competencias de trabajo con otros docentes y cuyo objetivo es apoyar a docentes de aula (Boerr, 2021).

Quienes integran esta red han acreditado poseer capacidades disciplinarias y pedagógicas de excelencia, las que ponen a disposición de las escuelas con el objetivo de contribuir al desarrollo profesional de los docentes de aula. Podría decirse que constituye una de las comunidades de aprendizaje más grande del país (Red Maestros de Maestros, 2021). De esta forma, para la implementación de los programas de mentoría e inducción que se han comenzado a implementar en el país en el marco de la nueva ley 20.903 que crea un Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ya existe una abundante experiencia y un importante número de docentes preparados para realizar tal función.

[Creación del proceso de inducción al ejercicio profesional docente \(Ley 20.903\)](#)

En marzo de 2016 se promulgó en Chile la Ley 20.903 que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016), la cual contempla un proceso de inducción al ejercicio profesional docente, el cual se encuentra regulado en todos sus detalles en la mencionada ley.

Esta inducción se define como un proceso formativo que busca apoyar al docente en su primer año de ejercicio profesional para implementar un aprendizaje y práctica efectivos, desarrollando su responsabilidad profesional en grado suficiente, facilitando así su inserción en la comunidad educativa a la cual se integra.

La ley establece que este proceso inductivo es un derecho de todo profesor que ingresa al ejercicio profesional en un centro educativo financiado o subvencionado por el Estado. Es importante notar aquí que esta inducción no está disponible para los docentes noveles de las escuelas privadas. Este derecho aplica siempre y cuando el respectivo contrato estipule una jornada semanal de un máximo de 38 horas por el período en que se desarrolle el respectivo proceso de inducción. Este proceso debe iniciarse dentro del año escolar en que el profesor ingrese al centro escolar y tiene una duración de diez meses, requiriendo una dedicación semanal exclusiva de entre cuatro y seis horas.

Durante este período, el profesor novato es acompañado por un docente denominado “mentor”, el cual es un profesional de la educación que cuenta con una formación idónea para conducir este proceso, quien debe actuar con orientación al desarrollo profesional y a través del trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica. Debe encontrarse clasificado en un tramo profesional avanzado de su desarrollo profesional docente y podrá tener hasta un máximo de tres docentes principiantes a su cargo. Debe desempeñarse en el mismo centro escolar en el que trabaja

el docente principiante, y si esto no es posible, en otro centro cercano de la misma localidad. Asimismo, debe impartir docencia en el mismo nivel de enseñanza y especialidad del docente principiante o en su mismo nivel.

Para desarrollar su función, el mentor debe diseñar, ejecutar y evaluar un plan de mentoría, el que considera: i) la planificación de las actividades de aula del docente principiante; ii) visitas constantes a su clase; iii) reuniones periódicas con él; iv) evaluación de la aplicación de un conjunto de dominios de desempeño pedagógico establecidos en ley, y; la asistencia a actividades complementarias programadas por el colegio.

El equipo directivo del centro escolar también tiene una importante participación en el proceso, recomendando acciones de apoyo formativo que deben ser consideradas, y evaluando su implementación. Tanto el profesor principiante como el mentor que lo acompaña reciben un pago mensual con fondos del Estado. La administración general del proceso está a cargo del centro escolar en el caso de que esté autorizado para ello por el Ministerio de Educación, o estará bajo la administración de un órgano del propio Ministerio en caso contrario.

2.3.3.6 Aportaciones de la investigación nacional para la formación inicial docente

Como señalan varios autores (Ajagan et al., 2014; Cisternas, 2016; Ruffinelli, 2013) las percepciones que los egresados tienen de su formación a partir de sus primeras experiencias profesionales -como es precisamente el objetivo de esta tesis- ofrece elementos útiles para retroalimentar los procesos formativos, al poder ofrecer una mirada detallada de las fortalezas y debilidades percibidas transversal o diferencialmente en la formación inicial docente.

Ávalos y Aylwin (2007) encuentran en su estudio que los docentes principiantes otorgan una importante valoración a la formación inicial dentro de su proceso de inserción, que no dependería solo del aprendizaje de la experiencia sino de la contribución de su formación inicial.

En un estudio realizado Ruffinelli (2011) con 890 profesores principiantes de educación básica egresados de 23 universidades chilenas, se observa que la percepción de ajuste entre la formación recibida y las demandas reales del ejercicio docente es alta. El 72% de los docentes noveles encuestados estima que el nivel de ajuste es alto o muy alto, y cerca del 80% de los respectivos empleadores (participaron 232) concuerdan con esta apreciación, aunque existen diferencias significativas entre los egresados de distintos tipos de institución formadora (el estudio distingue

entre instituciones selectivas, de baja selectividad y no selectivas). Asimismo, la autoevaluación del propio desempeño también es alta, en concordancia con la opinión de los directivos. Estos datos contrastan con la literatura internacional (Ruffinelli, 2013). La percepción de ajuste es significativamente mayor entre los egresados de entidades selectivas que entre los egresados de entidades de baja selectividad o no selectivas. A pesar de estos buenos resultados, el estudio permite identificar una panorámica de áreas débiles de la formación, como son: la preparación para enseñar en 2º ciclo básico, la formación didáctica de ciencias naturales y sociales, la formación disciplinar en ciencias sociales y las capacidades de expresión oral y escrita.

Tapia (2013), a partir de los discursos recogidos de profesores principiantes egresados de una universidad de la zona sur de Chile, elabora interesantes propuestas de formación inicial del profesorado que, en su fase terminal, buscan conectar a los docentes con las exigencias del campo laboral y profesional, para lo cual se centran en el desarrollo de capacidades para asumir responsabilidades profesionales relacionadas con dos ámbitos que establece como centrales: la reflexión sistemática sobre la práctica y la construcción de relaciones profesionales y de equipo con los colegas. Estas propuestas, para alcanzar su propósito, consideran la necesidad de proveer de preparación a los profesores mentores en las escuelas, preparación de tutores universitarios y generación de dispositivos de inducción en los centros educativos.

Por su parte, Cisternas (2016), observa que algunos de los problemas y necesidades identificadas en la investigación sobre profesores principiantes podrían estar vinculados con capacidades que debiesen ser desarrolladas por la formación inicial (como el manejo de contenidos, la dificultad para adaptarse a diversos formatos de planificación, debilidades conceptuales), mientras Sánchez et al. (2020) pone de relieve el valor que debiera darse a la reflexión docente como recurso para afrontar las complejidades del proceso de inserción.

2.4 Currículo escolar de música para Educación Media en Chile

2.4.1 Introducción

En el presente apartado se expondrán los principales elementos del currículo escolar de música en Educación Media en Chile, como base para el análisis de las relaciones entre la formación inicial del profesor de música y el currículo escolar, que es uno de los objetivos específicos de este trabajo. Además, será de utilidad para contextualizar los discursos de los profesores entrevistados como parte de este estudio, siempre en el contexto de la evaluación de la pertinencia de la formación docente que se está estudiando como propósito central de esta tesis.

En el caso chileno, la responsabilidad de la elaboración del currículo escolar es del Ministerio de Educación. Actualmente, esta elaboración implica la contratación de expertos en las distintas disciplinas, involucra sucesivos procesos de consulta a los actores relevantes del sistema escolar, principalmente instituciones de formación docente, equipos directivos y profesorado de las escuelas, entre otros. Y, finalmente, su discusión y aprobación en el Congreso de la República. Su ámbito de cobertura es nacional, aplicable a las 16 regiones en las que está dividido administrativamente el país. Por lo tanto, las exigencias que este currículo plantea al profesor de música serán los mismos en cualquier lugar del país donde trabaje, solo mediadas por las particularidades del contexto local, que podrán sugerir al profesor ciertas adaptaciones.

El currículo está estructurado en diferentes categorías, algunas de las cuales son materia de ley y deben ser implementadas de manera obligatoria en todo el territorio nacional. Otras son ofrecidas a nivel de propuesta, debiendo ser utilizadas obligatoriamente solo en el caso que el centro escolar no presente a la autoridad educativa otras propuestas alternativas y estas sean aprobadas. En los apartados siguientes se explicará cada caso.

Es fundamental señalar que el currículo escolar en Chile en el último decenio ha experimentado un tránsito desde un modelo, al que se ha llamado Marco Curricular, a otro denominado Bases Curriculares (BBCC). En su labor docente, los profesores de música han debido trabajar con ambos currículos simultáneamente. Esta ha sido la realidad de los profesores participantes en este estudio. Así mismo, los programas de formación de profesores de música en Chile, incluidos los dos que fueron examinados de manera particular en esta investigación, en sus últimas actualizaciones

curriculares han tenido a la vista ambos modelos de currículo escolar vigentes. Por lo tanto, ha sido necesario presentar aquí ambos currículos como marco real al análisis posterior.

Así, se expondrá, primeramente, el Marco Curricular para la Educación Media, vigente hasta el año 2019 en el sistema escolar, revisando sus fundamentos, categorías constitutivas y contenidos esenciales. Posteriormente, se abordarán las Bases Curriculares (BBCC) para la Educación Media, instaladas a partir del año 2015 en el sistema escolar y que han terminado su instalación recientemente el 2020. Igualmente, se presentarán sus fundamentos y sus elementos principales. Finalmente, se compartirán algunas perspectivas críticas sobre ambos modelos, lo que nos permitirá identificar algunas tensiones presentes en materia curricular y sobre las que se sustentarán los análisis respecto de las relaciones entre currículo escolar y formación inicial de profesores de música.

2.4.2 Marco Curricular de Artes Musicales para Educación Media

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, de 1990 (Ley 18.962, 1990), dispuso que el Ministerio de Educación debía establecer un Marco Curricular para la educación básica y media, formulado en términos de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Esta disposición obedecía a las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curricular de ese momento, producto de los cambios en el conocimiento y en la sociedad.

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica fueron establecidos en el año 1996 (Decreto 40, 1996) y para la Educación Media en el año 1998, mediante el Decreto n°220 (Decreto 220, 1998). A partir de este momento la asignatura comenzó a llamarse “Artes Musicales” en el currículo escolar. De esta manera, este nuevo Marco Curricular tenía el propósito de ofrecer a los y las estudiantes conocimientos, habilidades y actitudes relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país.

El Marco Curricular de Educación Media fue construido en base a las siguientes orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2005):

- La necesaria actualización del conocimiento de acuerdo a los avances observados en las disciplinas y en los cambios ocurridos en la vida social; en particular, la incorporación de nuevos ámbitos de saber y habilidades como la Tecnología y la Informática.
- El carácter polimodal que debía tener la Educación Media: relevancia para la formación de la persona y del ciudadano, prosecución de estudios superiores, desempeño en actividades laborales.
- Una perspectiva que entendía el conocimiento científico, el arte y la técnica como empresas humanas, por lo tanto, históricas, en permanente descubrimiento y redefinición de sus límites. Ello llevaba a ampliar el foco del conocimiento, ofreciendo no sólo los conceptos, criterios o procedimientos, sino también, elementos sobre los procesos de su construcción o descubrimiento.
- Un enfoque pedagógico basado en que el aprendizaje debía poner al centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas. Esto implicaba promover estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo hacia la actividad práctica, con experiencias de indagación y de creación por parte de los alumnos.

En el caso de la educación musical, es bueno tener a la vista los requerimientos del currículo anterior, de 1981, en los cuales se proponían metas de aprendizaje a alcanzar al término del ciclo escolar, pero no un marco detallado de habilidades ni de contenidos que abordar (Poblete, 2010). En este sentido, Espinoza (2014) observa que resultó evidente en este modelo curricular una tendencia a aumentar el nivel de especificidad de las orientaciones y prescripciones curriculares.

Así, lo que el Marco Curricular entregó en ese momento al sistema escolar en el ámbito de la educación musical era considerablemente más amplio, completo y detallado que lo preexistente, en términos de objetivos disciplinarios y transversales, contenidos, habilidades, experiencias de aprendizaje y recursos pedagógicos sugeridos; e incluso, en términos del enfoque mismo de la música, que incluyó su consideración como fenómeno de la cultura además de su habitual estatus de disciplina artística (Pino, 2015).

Un dato interesante al respecto es el hecho de que la implantación de este currículo produjo una fuerte reacción del profesorado de música de la época ya que sus exigencias sobrepasaban con mucho la formación que habían recibido. Esto hizo necesario que el programa de difusión y asimilación de los principios de la reforma curricular que se implementó para la instalación del currículo a nivel del profesorado, en el caso de música tuviera que concentrarse en la actualización de conocimientos disciplinarios (Osandón et al., 2018).

2.4.2.1 Categorías constitutivas

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962, 1990), dentro de la matriz curricular básica que organizaba el currículo escolar, introdujo el concepto de “sector de aprendizaje”, concepto que se refería a las diversas categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que debían cultivar los niños y jóvenes. Por razones técnico-pedagógicas, algunos sectores fueron divididos en agrupaciones o estructuras disciplinarias menores denominadas “subsectores”. La asignatura Artes Musicales pasó a ser un sub-sector dentro del sector “Educación Artística”.

Como se señaló anteriormente, el Decreto n° 220 estableció que el Marco Curricular chileno de Educación Media se estructurara en base a tres categorías básicas, denominadas Objetivos Fundamentales Verticales, Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios, que ya estaban esbozadas en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza del año 1990. Para cada sector y subsector de aprendizaje se definieron OF y CMO específicos. Los OF y los CMO son materia de ley, por lo cual son obligatorios para todo el territorio nacional.

Cabe hacer notar que este mismo decreto estableció dos tipos de formación para la Educación Media: la “Formación General”, que proveía una base común de aprendizajes para todos los estudiantes con orientación al desarrollo individual y social de la persona, y la “Formación Diferenciada”, que apuntaba a satisfacer intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales. Cada sector o subsector de aprendizaje, en ambos tipos de formación, contaron con OF y CMO propios. El presente trabajo solo se dedicará al currículo de la formación general, ya que los dos programas formativos estudiados están diseñados para preparar al profesor para este currículo, que es el más extendido en los centros educativos nacionales, teniendo la Formación Diferenciada una presencia muy menor en el sistema escolar.

A continuación, se describe brevemente en qué consistían, tal como fueron presentados en ese momento:

- Los *Objetivos Fundamentales*: competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El Marco Curricular distingue entre dos clases de *Objetivos Fundamentales*:
 - Los *Objetivos Fundamentales Verticales*: aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículo de la Educación Media (por facilidad de comunicación, en el documento se ignora la referencia a “Verticales”, y en cada sector y subsector la referencia es a Objetivos Fundamentales, cuando se trata de “OF Verticales”).
 - *Objetivos Fundamentales Transversales*: aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículo, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad. Para el caso específico de música en el nivel Educación Media, el Marco Curricular establece cuatro ámbitos: Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, Persona y su Entorno.
 - *Contenidos Mínimos Obligatorios* son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los centros educativos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel. Los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas categorías, traducidas en términos de objetivos, aluden respectivamente a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo, que alumnos y alumnas deben lograr para su desarrollo y formación.

El Ministerio de Educación ofreció a los centros escolares una propuesta de programas de estudio para cada nivel, para ayudar en la instalación de este currículo escolar. Si bien dichos programas no eran obligatorios (ya que cada centro podía crear los propios, basados en los OF y CMO y previa autorización de los departamentos provinciales), fueron utilizados por la gran mayoría de los centros escolares del país.

En estos programas de estudio se incorporó una nueva categoría denominada “*Aprendizajes Esperados*” (AE). Esta categoría resultará importante para este trabajo, ya que a partir de ellos se realizará el contraste entre el currículo escolar de música y la formación inicial docente que estudia este trabajo.

Los AE expresaban metas de aprendizaje asociadas a unidades temáticas específicas, que tenían una duración temporal variable (en los programas se sugería algunas unidades con un rango de entre 6 y 8 semanas hasta otras con un rango de entre 12 y 16 semanas), y que orientaban tanto el trabajo docente como la evaluación final. En la formulación de estos aprendizajes se consideraban los conocimientos, las habilidades y las capacidades valóricas y de convivencia solidaria a alcanzar por los alumnos y alumnas durante el desarrollo de sus actividades musicales. Asimismo, y dentro del ámbito estrictamente musical, en ellos se consideraba de manera equilibrada la adquisición de capacidades de percepción auditiva, expresión musical y habilidades de reflexión contextualizada. Un listado detallado de estos AE se encuentra en el **Anexo 1**.

2.4.2.2 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Artes Musicales

A continuación, en las **Tablas 3 a 6** se presentará resumidamente los elementos básicos que componían el currículo escolar de música en cada nivel.

Tabla 3 Síntesis Currículo Escolar Primer Año Educación Media

Nivel educativo	Objetivos Fundamentales (OF)	Contenidos Mínimos Obligatorios
1er año medio	<ul style="list-style-type: none"> ● Observar y analizar el entorno sonoro natural y cultural. ● Gozar la música como medio de expresión y de autoconocimiento. ● Discriminar auditivamente distintas formas de producción sonora. ● Identificar y ejercitar procedimientos básicos de construcción musical. ● Diseñar y realizar proyectos individuales y grupales integrando recursos sonoros de la naturaleza y del entorno cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Práctica musical. Interpretación instrumental y vocal de un variado repertorio en cuanto a procedencia, tradición y estilo. ● Diseño de proyectos: etapas y actividades. Elaboración de ideas musicales con distintas formas, estilos y técnicas. Mejoramiento de la calidad sonora del medio ambiente. ● Nociones básicas de psicoacústica. ● Principios de construcción y nociones de lutería. ● Discriminación auditiva y ejercitación de procedimientos básicos de construcción musical.

Fuente: Decreto 220 Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile.

El primer año de Educación Media ofrecía 30 AE distribuidos en 4 unidades (las que abordaban elementos como: música y sonido; canto y movimiento; música y ejecución instrumental; realización de un proyecto musical integrador). Algunos ejemplos de estos AE son:

- *(... el alumnado) Demuestra una actitud preocupada y cuidadosa ante la calidad acústica del ambiente sonoro en que se desenvuelve, reconociendo efectos importantes del ruido en los seres humanos y su relación con el funcionamiento del aparato auditivo* (unidad 1)
- *Demuestra interés por la práctica del canto, los eventos de música coral y la creación musical* (unidad 2)
- *Demuestra una actitud de respeto por los grupos humanos diferentes y por las músicas que éstos escuchan y crean* (unidad 3) (Ministerio de Educación de Chile, 1998)

Tabla 4 Síntesis Currículo Escolar Segundo Año Educación Media

Nivel educativo	Objetivos Fundamentales (OF)	Contenidos Mínimos Obligatorios
2do año medio	<ul style="list-style-type: none"> ● Indagar acerca de los diversos usos y funciones de lo musical. ● Interpretar obras musicales individual y colectivamente, empleando voz, instrumentos y danza. ● Explicar, aplicar y discriminar auditivamente elementos básicos del lenguaje musical y procedimientos simples de organización musical. ● Desarrollar proyectos musicales variados en torno al género canción, preocupándose de su difusión a la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ● La música y su relación con el desarrollo de la identidad. La música como memoria y patrimonio cultural. Chile y Latinoamérica. ● Tradición del canto y la canción a través del tiempo. Características constructivas e interpretativas. ● Desarrollo de la capacidad de expresión musical, individual y en grupo, en la interpretación y la composición con énfasis en el género canción. ● Música y timbre: Nociones de lutería y aplicaciones básicas. Clasificación de los instrumentos musicales. Discriminación auditiva de agrupaciones musicales. ● Canto e improvisación vocal e instrumental: formación de grupos musicales en torno al género canción. ● Desarrollo de proyectos de interpretación o composición, difundidos de preferencia dentro del medio que rodea al establecimiento.

Fuente: Decreto 220 Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile.

El segundo año de Educación Media contenía 14 AE distribuidos en 4 unidades (las que abordaban elementos como: identidad es musicales y grupos humanos; instrumentos en las tradiciones musicales de Chile y Latinoamérica; la canción; realización de un proyecto musical en torno a la canción). Algunos ejemplos de estos AE son:

- *(Los alumnos y las alumnas) Conocen (a través de la audición, la consulta bibliográfica o de medios informáticos y la investigación de campo) las principales manifestaciones musicales vigentes en su entorno, comprendiendo su función social, reconociendo su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y los grupos, y expresando sus juicios mediante el uso adecuado del vocabulario técnico – musical (unidad 1)*

- *Ejecutan algún instrumento tradicional chileno o latinoamericano, interpretando música propia de la región, practicando y respetando las formas de expresión originales o vigentes en el continente, realizando aportes creativos propios y logrando coordinación grupal en la realización musical* (unidad 2)
- *Conocen formas y funciones de la canción en diversas culturas actuales - incluyendo la propia-, relacionándolas con el contexto social e histórico en que se manifiestan* (unidad 3) (Ministerio de Educación de Chile, 1999)

Tercer año de Educación Media

Tabla 5 Síntesis Currículo Escolar Tercer Año Educación Media

Nivel educativo	Objetivos Fundamentales (OF)	Contenidos Mínimos Obligatorios
3er año medio	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar acerca de los procesos de cambio en los usos y funciones de la música en la sociedad contemporánea. • Discriminar auditivamente y comprender los elementos del lenguaje musical, los procedimientos compositivos y los estilos interpretativos. • Interpretar música en conjunto, realizando acciones coordinadas de control auditivo y corporal, refinamiento de la conciencia estilística y uso expresivo de los recursos musicales. • Formular y realizar proyectos musicales, con diversos fines específicos, empleando diversos recursos alternativos de expresión. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música, cotidianeidad y sociedad moderna. La industria cultural y los medios de comunicación masiva: su influencia en la cultura musical contemporánea. • Géneros y movimientos destacados de las músicas del siglo XX. Discriminación auditiva de elementos de sus lenguajes y rasgos de estilo. Selección de casos relevantes en Latinoamérica. • Comprensión de la historicidad del conocimiento artístico-musical. Funciones de la música en otros períodos históricos. • Nociones de improvisación y recreación musical. Indagación en diversas modalidades de improvisación y estilos de recreación utilizados en las músicas que se escuchan habitualmente. • Formas de notación y registro musical: información acerca de sus usos en el registro, control y coordinación de la interpretación y composición.

Fuente: Decreto 220 Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile.

El tercer año de Educación Media contaba con 16 AE distribuidos en 3 unidades (las que abordaban elementos como: músicas del mundo actual y cambio en los estilos; música en las artes escénicas;

proyecto de creación musical integrada a expresiones escénicas o audiovisuales). Algunos ejemplos de estos AE son:

- *(Los alumnos y las alumnas) Identifican auditivamente características de estilo y de estructura en las músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto que se difunden en Chile* (unidad 1)
- *Interpretan con diversos instrumentos adaptaciones de obras seleccionadas del repertorio de música de teatro, ópera, danza, cine o video, ajustando la interpretación a criterios de función, tiempo y gestualidad* (unidad 2)
- *Integran los conocimientos, habilidades y disposiciones musicales adquiridos en el transcurso de las unidades programáticas, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad)* (unidad 3) (Ministerio de Educación de Chile, 2000)

Cuarto año de Educación Media

Tabla 6 Síntesis Currículo Escolar Cuarto Año Educación Media

Nivel educativo	Objetivos Fundamentales (OF)	Contenidos Mínimos Obligatorios
4to año medio	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los principales cambios tecnológicos en los sistemas de producción y circulación musicales. • Discriminar auditivamente recursos típicos, lenguajes y manifestaciones de la música actual en distintos países y de diversos estratos. • Identificar y evaluar procesos de continuidad y cambio en el medio musical. • Utilizar creativamente los recursos computacionales y tecnológicos en proyectos individuales y colectivos de interpretación y composición. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música y tecnología. Principales aplicaciones de los recursos tecnológicos electrónicos y digitales. • Música y comunicación. La música en el fenómeno de la globalización de las comunicaciones. • Música y multiculturalismo. Identificación auditiva de expresiones actuales de la música en Chile y en distintos países, con especial énfasis en la música latinoamericana. • El medio musical. Actividades individuales y grupales de indagación en el medio musical local. • Realización de proyectos de integración con otras expresiones artísticas y aplicación sistemática de los recursos computacionales y tecnológicos.

Fuente: Decreto 220 Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. Ministerio de Educación de Chile.

El cuarto año de Educación Media presentaba 21 AE distribuidos en 3 unidades (las que abordaban elementos como: actualidad musical; recursos tecnológicos en el entorno musical; proyecto de presentación pública del trabajo musical). Algunos ejemplos de estos AE son:

- ***(Los alumnos y las alumnas) Ejecutan algunos ejemplos de músicas que estén de moda, reconociendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la tendencia, del estilo o de la cultura musical a la cual pertenece la música elegida; colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles*** (unidad 1)
- ***Identifican auditivamente características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y que se escucha en espacios públicos*** (unidad 2)
- ***Crean colectivamente un evento musical en base a tipos de música estudiados durante el año, planificando y desarrollando las diferentes etapas del montaje o de la producción, poniendo como eje conceptual un problema, sueño o ideal del grupo de trabajo*** (unidad 3) (Ministerio de Educación de Chile, 2001)

2.4.3 Bases Curriculares de Música para Educación Media

En el año 2009 se promulga la Ley 20.370 Ley General de Educación (LGE), que ofrece el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Esta ley surge a partir de un conjunto de iniciativas del Estado y de diversos actores sociales preocupados, entre otros aspectos, por la calidad de la educación pública, para lo cual introduce una serie de reformas y crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con el propósito de mantener los estándares de calidad a través de nuevas instituciones: el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza en lo referente a la educación general básica y media, manteniendo vigente la normativa respecto a la educación superior (Ley 20.370, 2009).

En el ámbito del contenido y la estructura administrativa de la educación escolar, la LGE, dentro de las innovaciones que introdujo, dispuso nuevos objetivos generales para la Educación Parvularia, básica y media, modificó la duración de los ciclos escolares, distinguió dos etapas en la Educación Media, una de formación general y otra de formación diferenciada (no paralelas como en el caso de la legislación anterior, sino consecutivas), todo lo cual hizo necesario adaptar el currículo escolar a estas nuevas realidades. Para esto, determinó la creación de Bases Curriculares (BBCC), que definieran los objetivos de aprendizaje para alcanzar el logro de los objetivos generales para cada uno de los niveles escolares: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media, y cada uno de sus niveles interiores.

El nuevo currículo escolar propone esta modalidad de BBCC como un instrumento curricular que facilita la gestión pedagógica gracias a una nueva categoría denominada *Objetivos de Aprendizaje* (OA), cuya redacción define, en un lenguaje claro y directo, los aprendizajes terminales esperables para una asignatura determinada para cada año escolar. Así, facilitan el monitoreo, evaluación y observación de los aprendizajes a través de objetivos redactados como desempeños observables. Los OA son obligatorios para todos los centros escolares del país.

Las BBCC buscan favorecer el desarrollo integral de la persona a través de la explicitación de OA sobre valores y actitudes por asignatura, como también promover el desarrollo del pensamiento crítico y creativo a través de la definición y secuenciación de una amplia variedad de habilidades en cada asignatura. Finalmente, se orientan a ofrecer oportunidades para alcanzar aprendizajes

profundos y significativos mediante la construcción de conceptos claves que permitan el desarrollo de habilidades de pensamiento y el establecimiento de relaciones.

Para el interés de este trabajo, lo que más interesa destacar es la orientación que adquieren las BBCC como instrumento al servicio del Sistema de Aseguramiento de la Calidad creada por la LGE. La implantación de este sistema exigió la definición de estándares que permitirían a los centros educativos dar cuenta del logro de los aprendizajes, en referencia a los nuevos objetivos generales señalados en la LGE. Por consecuencia, se hacía necesario que las categorías estructuradoras del currículo escolar exhibieran mayor claridad y precisión en la definición de lo que se esperaba que aprendieran los estudiantes.

Bajo esta premisa se reemplazó las categorías Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), vigentes hasta ese momento, por este nuevo instrumento Objetivo de Aprendizaje (OA), cuya formulación permitiría un más estrecho seguimiento y evaluación. También se suponía que esta nueva formulación del currículo sería más comprensible para los docentes frente a los enunciados que presentaban los objetivos del Marco Curricular anterior, considerados más complejos e imprecisos (Ministerio de Educación de Chile, 2016). El nuevo enfoque estaba centrado en que el docente podría identificar mejor el tipo y nivel de aprendizajes que se esperaba para el estudiante, siempre en la perspectiva de una medición estandarizada.

Aún con todas las novedades ya reseñadas, la BBCC se plantean como una etapa más en el desarrollo de un proceso continuo de construcción del currículo nacional, recogiendo las experiencias anteriores del sistema escolar a la vez de incorporar la actualización de los conocimientos disciplinares y las innovaciones que ocurren permanentemente en materias pedagógicas y de comunicación curricular (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

La continuidad que estas Bases declaran se manifiesta, entre otras cosas, en la permanencia de los conceptos curriculares generales, estableciendo que entre 1990 y 1998 se asentaron los fundamentos del currículo nacional de Chile como hoy se conocen. Pero también expresan que el Marco Curricular definía en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada año, y desde ahí fundamentan su nuevo enfoque.

La continuidad de las BBCC se manifiesta también en los Objetivos Transversales incluidos en el Marco Curricular desde 1996, cuya estabilidad y subsistencia obedece a que estos objetivos reflejan

consensos generales y una permanencia de las visiones fundamentales de hombre, de sociedad y del papel de la educación.

A partir de la nueva organización de los ciclos escolares, las BBCC de Educación Básica consideran un primer grupo de 6 niveles escolares (1° a 6° básico), mientras las de Educación Media consideran dos etapas: un grupo de 4 niveles (actuales 7° básico a 2° medio) de formación común y un grupo de 2 niveles (3° y 4° medio) de formación diferenciada. La construcción de las BBCC de Educación Media se fundamenta sobre varios criterios que se exponen sintéticamente a continuación:

- La finalidad del proceso educativo es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollarse integralmente de acuerdo a su edad y capacitarlo para participar satisfactoriamente en una sociedad democrática, asumiendo con responsabilidad sus libertades y derechos.
- Para cumplir dicho objetivo, la etapa formativa de la Educación Media debe entregar a los estudiantes una formación integral y diversa, relevante para todos los alumnos y todas las alumnas independientemente de sus opciones de egreso, y debe entregarles los recursos fundamentales para desempeñarse en la sociedad de manera informada, responsable y autónoma.
- En esta etapa deben consolidarse las facultades que han venido desarrollándose en los niveles inferiores (1° a 6° básico), que les permitan avanzar en la comprensión del mundo como un sistema interactivo y complejo. Para ello se requiere alcanzar: apropiados niveles de procesamiento cognitivo (análisis, interpretación, síntesis); capacidad de reflexión crítica para desarrollar posiciones y valores personales; capacidad comunicativa escrita y oral.
- Los y las estudiantes deben adquirir desarrollos en el ámbito de diversos saberes y habilidades relacionadas con las disciplinas del currículo:
 - el dominio del lenguaje
 - el razonamiento de las matemáticas
 - conceptos e ideas de las ciencias exactas y de su método
 - comprender y apreciar los fundamentos de una sociedad democrática y libre, y del papel de sus instituciones

- el aprendizaje de hábitos y actitudes necesarios para el cuidado del cuerpo y la salud, y la valoración de la actividad física como forma de recreación e interacción social
- el desarrollo de capacidades de apreciación y creación en el ámbito de las artes, tanto para dar cauce a la expresión personal como para ampliar y enriquecer la propia experiencia con la apropiación del patrimonio cultural de la humanidad
- En relación con el aprendizaje, la premisa que orienta estas Bases es que el estudiante necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje. Construyendo su propio significado, el estudiante podrá utilizar ese conocimiento para resolver problemas y para atribuir significado a nuevos conceptos (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Para efectos de este estudio, solo se abordará la etapa de formación común.

2.4.3.1 Ejes curriculares

Las BBCC estructuran la enseñanza de la música en torno a tres ejes fundamentales, presentes en todos los niveles. Estos ejes corresponden a habilidades primarias asociadas a la música, como son percibir (eje curricular Escuchar y apreciar), producir (eje curricular Interpretar y crear) y reflexionar (eje curricular Reflexionar y relacionar). Se propone que el trabajo docente los aborde de manera interrelacionada.

En cuanto al eje Escuchar y Apreciar, las Bases describen qué se espera del estudiante en cuanto a capacidades a desarrollar. Explican el proceso de la escucha musical y cómo esta capacidad se amplía con la experiencia de la audición guiada. El trabajo en este eje se centra también en las respuestas internas y externas que genera la escucha y cómo se espera que el estudiante las manifieste. Se muestra el desarrollo progresivo desde el “escuchar” hacia el “apreciar”, señalando la gama de procesos cognitivos que implica este desarrollo. Se pone un acento en la valoración de la diversidad de expresiones musicales.

En cuanto al eje Interpretar y Crear, las Bases entregan una definición ad hoc al contexto escolar para estos conceptos, acotando el ámbito de su significado. Se presentan las relaciones entre la interpretación y la creación, y la relación con los otros dos ejes curriculares. Se muestra la distinción entre el desempeño interpretativo y el creativo. Se muestran las formas de progreso en la interpretación, asignando gran importancia al repertorio. Se detallan las operaciones cognitivas

implicadas en el acto de crear y cómo se relaciona esta actividad con las experiencias y aprendizajes previos.

En cuanto al eje Reflexionar y Relacionar, las Bases entregan su significado para el ámbito escolar y muestran cómo se avanza en los procesos de reflexión, explicitando los ámbitos en que se desplegará dicha reflexión en el currículo: reflexión sobre la música como producto, sobre la música como proceso y sobre la música como experiencia. Finalmente, se explica la orientación del eje hacia el establecimiento de relaciones entre elementos musicales y con elementos extra musicales.

2.4.3.2 Objetivos de Aprendizaje

En las BBCC el currículo se ha prescrito en términos de Objetivos de Aprendizaje. Estos son formulaciones breves que involucran conocimientos, habilidades y actitudes expresados en forma de desempeños observables, orientados a facilitar el monitoreo de los aprendizajes por parte de los docentes y facilitan la planificación pedagógica. Los documentos curriculares caracterizan a los OA como relevantes, actuales, coherentes con los objetivos generales establecidos en la LGE (según el nivel educativo), adecuados a la edad, secuenciados y abordables en el tiempo escolar asignado.

A continuación, se revisará los principales elementos constituyentes de los OA: los desempeños esperados por nivel (7° básico a 2° medio), los contenidos y las habilidades.

Desempeños esperados

Los OA son bastante explícitos en cuanto a los desempeños musicales esperados. Ahí radica su principal objetivo, buscando expresar estos desempeños con claridad para su medición. Se presenta a continuación, en las **Tablas 7 a 13**, los OA de cada eje curricular de manera que se pueda visualizar la complejidad progresiva en el segmento de 7° básico a 2° medio, que corresponde a la primera etapa de la Educación Media. Se destaca en letra negrita los elementos que muestran una clara progresión de dificultad (verbos, habilidades, contenidos). Los elementos transversales, pertenecientes a uno o más niveles educativos, se muestran en cada tabla de manera transversal. Cada OA debe leerse, entonces, siempre de arriba hacia abajo considerando todos los elementos que lo cruzan.

Tabla 7 Eje Curricular Escuchar y Apreciar: OA1

7°	8°	1°M	2°M
Reconocer sentimientos, sensaciones e ideas al escuchar	Comunicar sentimientos, sensaciones e ideas al escuchar	Apreciar musicalmente	Valorar críticamente
manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo presentes en la tradición oral, escrita y popular,			
y manifestarlos mediante medios verbales, visuales, sonoros y corporales.	integrando sus conocimientos en expresiones verbales, visuales, sonoras y corporales.	expresándose mediante medios verbales, visuales, sonoros y corporales.	comunicando sus fundamentos mediante medios verbales, visuales, sonoros y corporales.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Tabla 8 Eje Curricular Escuchar y Apreciar: OA2

7°	8°	1°M	2°M
Identificar conscientemente	Describir analíticamente	Comparar músicas con características diferentes,	Contrastar músicas con características similares,
los elementos del lenguaje musical y los procedimientos compositivos		basándose tanto en elementos del lenguaje musical y en los procedimientos compositivos	
evidentes en la música escuchada, interpretada y creada.	evidentes en la música escuchada, interpretada y creada, y su relación con el propósito expresivo.	como en su relación con el propósito expresivo.	y contextos como en su relación con el propósito expresivo.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Tabla 9 Eje Curricular Interpretar y Crear: OA3

7°	8°	1°M	2°M
Cantar y tocar repertorio diverso,	Cantar y tocar repertorio relacionado con la música escuchada,	Cantar y tocar repertorio diverso y relacionado con la música escuchada,	Cantar y tocar repertorio diverso sobre la base de una selección personal,
desarrollando habilidades tales como precisión rítmica y melódica, expresividad, consciencia de fraseo y dinámica , entre otras, y fortaleciendo el interés por el hacer musical individual y grupal.	desarrollando habilidades tales como comprensión rítmica, melódica, consciencia de textura y estilo, expresividad, rigurosidad, fluidez de fraseo y dinámica , entre otras.	desarrollando habilidades tales como conocimiento de estilo, identificación de voces en un grupo, transmisión del propósito expresivo, laboriosidad y compromiso , entre otras.	desarrollando habilidades tales como manejo de estilo, fluidez, capacidad de proponer y dirigir, identificación de voces y funciones en un grupo , entre otras.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Tabla 10 Eje Curricular Interpretar y Crear: OA4

7°	8°	1°M	2°M
Interpretar a una y más voces repertorio diverso,	Interpretar repertorio diverso a una y más voces,	Interpretar repertorio diverso a una y más voces,	Interpretar repertorio diverso a una y más voces,
	con precisión rítmica y melódica ,	con precisión técnica y fluidez ,	con conciencia estilística
Incorporando como apoyo el uso de medios de registro y transmisión.	incorporando como guía el uso de medios de registro y transmisión en la presentación de su quehacer musical.	utilizando diversos medios de registro y transmisión en la gestión y presentación de su quehacer musical.	aplicando medios de registro y transmisión en la gestión y difusión de su quehacer musical.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Tabla 11 Eje Curricular Interpretar y Crear: OA5

7°		8°	1°M	2°M
Improvisar y crear música		Improvisar y crear música	Improvisar y crear música	Improvisar y crear música
		aplicando experiencias y conocimientos... ¹⁰		con fluidez e innovación,
dando énfasis a ambientaciones sonoras libres, acompañamientos rítmicos, melódicos o armónicos simples.		... dando énfasis a acompañamientos y variaciones rítmicas, melódicas o armónicas.	dando énfasis a la experimentación con el material sonoro, arreglos de canciones y secciones musicales,	dando énfasis a arreglos de canciones y secciones musicales,
		basándose en indicaciones determinadas,	basándose en ideas musicales y extra musicales.	sobre la base de proposiciones dadas o rasgos estilísticos y formales acordados.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Tabla 12 Eje Curricular Reflexionar y Relacionar: OA6

7°	8°	1°M	2°M
Reconocer fortalezas y áreas de crecimiento personal	Explicar fortalezas y áreas de crecimiento personal	Analizar fortalezas y áreas de crecimiento personal	Evaluar críticamente fortalezas y áreas de crecimiento personal
en la audición, interpretación, creación y reflexión			
	y su influencia en el trabajo musical propio y colectivo.		propia y de otros,
		proponiendo alternativas de desarrollo.	diseñando un plan de mejora.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

¹⁰ En la redacción original la sección "...basándose en indicaciones determinadas ..." se ubica a continuación de esta parte. Para efectos de este análisis se ha puesto al final para armonizar la presentación comparativa con los otros niveles del OA.

Tabla 13 Eje Curricular Reflexionar y Relacionar: OA7

7°	8°	1°M	2°M
Reconocer	Apreciar	Evaluar	Valorar críticamente
el rol de la música en la sociedad,	el rol de la música en la sociedad sobre la base del repertorio trabajado ,	la relevancia de la música ,	el rol de los medios de registro y transmisión
considerando sus propias experiencias musicales, contextos en que surge y las personas que la cultivan.	respetando la diversidad y riqueza de los contextos socioculturales.	destacando el singular sentido que esta cumple en la construcción y preservación de identidades y culturas.	en la evolución de la música en diferentes periodos y espacios históricos.

Fuente: Bases Curriculares 7° básico a 2° medio (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Contenidos

Los elementos de contenido que se aprecian en los OA son escasos y de una formulación amplia. Considerando los que surgen a partir del conjunto de OA expuestos arriba, podrían sintetizarse de la siguiente manera:

- Contextos: manifestaciones y obras musicales de Chile y el mundo
- Estilos y tradiciones presentes en la tradición oral, escrita y popular
- Cualidades del sonido y estructuras compositivas: elementos del lenguaje musical y procedimientos compositivos
- Características contextual-culturales de las músicas y su relación con el propósito expresivo
- Música y sociedad: el rol de la música en la sociedad, la relevancia de la música
- Medios de registro y transmisión de la música: rol que desempeñan

Habilidades

Las habilidades aparecen claramente delineadas en los OA, integradas en la formulación de cada uno de ellos. En la presentación que ofrece el sitio web del currículo escolar del Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2021) aparecen expuestas también de manera aislada, lo que hace más fácil su estudio. De ahí serán tomadas para entregar el siguiente listado:

- ✓ Ejercitación musical (voz e instrumentos)
- ✓ Expresión musical
- ✓ Capacidad de trabajo en equipo
- ✓ Capacidad de reflexionar sobre la música y su relación con otras áreas
- ✓ Exploración sonora
- ✓ Improvisación musical
- ✓ Expresión musical y creativa
- ✓ Capacidad de trabajo en equipo y autoevaluación
- ✓ Reflexión personal y grupal
- ✓ Comunicación y difusión del quehacer musical
- ✓ Capacidad de trabajo en equipo, autoevaluación, coevaluación

Para facilitar la instalación de este nuevo currículo escolar, el Ministerio de Educación elaboró programas de estudio para cada nivel educativo y los puso a disposición del profesorado. Cada centro escolar puede elaborar programas propios, basados en los OA establecidos por ley, los que tienen que ser visados por las autoridades educativas locales. Así, los programas elaborados por el ministerio son obligatorios para aquellos centros que no tengan programas propios.

2.4.4 Algunas perspectivas críticas

Con la LGE se instala en el país un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Sin entrar en el complejo entramado de intereses, propuestas, beneplácitos, conformidades y resistencias de los distintos actores sociales respecto de estos cambios, porque no es tema de este trabajo, es claro que el modelo de Marco Curricular vigente en ese momento, con la estructura curricular recién expuesta y aún con sus procesos de ajuste y actualización, resultaba poco adaptada a la necesidad de implementar de manera concreta los procesos de evaluación y medición que debía generar este sistema. Esto, porque definía en forma muy abierta los aprendizajes mínimos.

Los Objetivos Fundamentales de Artes Musicales de Educación Media ofrecían entre 4 y 5 OF distintos para cada nivel (1° a 4° medio), todos relacionados en alguna medida, pero ninguno igual a otro, no advirtiéndose líneas de progresión precisas en su interior. Cada uno de ellos contaba con

entre 5 y 6 CMO, lo que ofrecía al estudiante una paleta amplia de posibilidades de aprendizaje. Pero esta misma amplitud, además de la vasta gama de requerimientos y exigencias que presentaba al docente, no facilitaba la distinción de niveles de aprendizaje. Esa fue la principal crítica que subyacía a la necesidad de proponer un nuevo modelo curricular, consistente con el nuevo sistema que se estaba implementando, el que se encontró en los Objetivos de Aprendizaje (Ministerio de Educación de Chile, 2016).

Las BBCC amplían el número de OA a 7, lo cual no resulta tan considerable como en el caso de otras asignaturas, en que son muchos más (Osandón et al., 2018). Estos OA exhiben un nivel de operacionalización notable en comparación con los OF, siguiendo líneas de progresión muy claras cada uno de ellos dentro del bloque de cursos de la Educación Media (ahora de 7° básico a 2° medio), como se ha podido observar en las **Tablas 7 a 13** en el apartado anterior.

Por otra parte, precisamente por las características de su formulación y orientación hacia la medición estandarizada, es que se ha escuchado también voces críticas respecto de las BBCC. El cambio implicó una reducción de los contenidos escolarizados y una simplificación de los objetivos anteriores (Espinoza, 2014; Osandón et al., 2018).

Se ha reconocido en este cambio la instalación de una racionalidad instrumental y aproximaciones de tipo cognoscitivistas, que se orientan más bien hacia una operacionalización sintética del contenido escolar, y la alejan de las propuestas pedagógicas y filosóficas que inspiraron el Marco Curricular anterior. Muestra de ello sería, por ejemplo, que el desempeño en cuanto al pensamiento crítico está orientado hacia los procesos de tipo cognitivo (análisis, interpretación, razonamiento) y no hacia el pensamiento crítico respecto de la sociedad, como pretendía el Marco Curricular anterior. En este sentido, algunos expertos han observado un empobrecimiento de la experiencia curricular respecto del marco anterior y la disminución de las posibilidades de que el estudiante tenga un desarrollo más amplio de su pensamiento.

El proceso de transición en el currículo escolar desde el Marco Curricular a las BBCC (las que inician su proceso de desarrollo en el 2010 y terminan su instalación en el 2020), ha sido prolongado, extendiendo así la vigencia del Marco Curricular hasta un momento muy reciente a la conclusión de este trabajo. Esto ocurrió por una superposición de procesos: la implementación del último ajuste del Marco Curricular en el 2009 y la generación de la reforma curricular de Educación Básica, iniciada el 2010 e instalada en el 2012 (Espinoza, 2014).

En su práctica pedagógica, desde el 2015, los docentes de música en Educación Media han estado trabajando con ambos currículos simultáneamente. Considerando la estructura y contenido de cada modelo curricular mostrados precedentemente, y las aproximaciones críticas expuestas, es que se utilizará elementos de estos dos referentes para confrontarlos con la formación inicial de docentes de música como parte del proceso investigativos que se sigue en este estudio.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

3. Diseño metodológico

3.1 Enfoque metodológico

La presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, mediante un diseño de investigación de tipo transeccional no experimental, abordando su objeto de estudio a través de la recopilación y análisis de las percepciones de los actores relevantes. Por ello, requiere de un diseño flexible que permita su adaptación a las circunstancias emergentes, ajustando los distintos componentes de acuerdo a la información que se vaya recopilando y a los resultados que se vaya obteniendo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Latorre, Rincón, & Arnal, 2003). Su propósito es adentrarse, desde las perspectivas de los propios protagonistas, en el hiato existente entre los procesos formativos que experimenta un estudiante de pedagogía en música y las necesidades que le plantea el medio escolar una vez que se incorpora de manera formal al trabajo profesional.

Para complementar consistentemente el análisis de las percepciones de los docentes, se desarrollará también un análisis documental tanto del currículo formativo que ha vivido, como del currículo escolar que debe gestionarse en el aula escolar, explorando las relaciones entre estos como elemento interviniente en la tarea que debe desarrollar.

3.2 Justificación

El propósito último de este trabajo es la evaluación de dos programas formativos desde la perspectiva de sus destinatarios, a partir de su experiencia de poner en acto los saberes adquiridos en la formación, respondiendo, con los recursos adquiridos, a las exigencias de la profesión del docente de música.

Actualmente, las conceptualizaciones en torno a la evaluación de programas la entienden cada vez más como un proceso orientado a la mejora continua (Tejada, 2004; Ruiz, 2001), y ese es el espíritu que anima este estudio. De acuerdo a la literatura revisada, para cumplir con este objetivo, el proceso evaluativo debe contemplar una recopilación sistemática de información seleccionada, previamente planificada; a partir de su análisis debe permitir la emisión de juicios de valor certeros y justificables, para constituirse en un referente claro para la toma de decisiones.

Desde el punto de vista de las fases que debe implicar el proceso evaluativo de un programa, en estrecha conexión con la implementación y desarrollo del mismo, la literatura especializada (Tejada, 2004) reconoce varios tipos de evaluación:

- i. una **evaluación diagnóstica**, que se ubica temporalmente al principio del proceso formativo y se orienta al estudio previo de la realidad;
- ii. una **evaluación formativa**, que se realiza durante el proceso de implementación y analiza su desarrollo en curso, con el propósito de identificar situaciones que estén ocurriendo y aplicar soluciones oportunas;
- iii. una **evaluación sumativa**, que se realiza al final del proceso de formación, y está orientada al análisis del resultado;
- iv. una **evaluación diferida**, que se desarrolla a corto, mediano o largo plazo una vez terminada la implementación del programa y conocidos sus resultados, orientada a la verificación de los reales cambios habidos en los destinatarios del programa, la permanencia y consistencia de estos cambios, las transformaciones producidas en el entorno profesional como impacto del programa, entre otros aspectos.

Para el caso de los dos programas de formación inicial docente que se someten a estudio en esta investigación, es decir, el programa de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha y el programa de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, los diversos tipos de evaluaciones que se ha mencionado existen y se aplican desde hace tiempo en ambos, incorporándose de manera paulatina.

Desde el inicio de funciones de ambos programas, la evaluación de tipo **sumativa y formativa** se ha realizado de manera regular. Existe una batería de actividades evaluativas que se aplica en cada asignatura y que va dando cuenta de los aprendizajes alcanzados durante la trayectoria formativa por los profesores en formación. Asimismo, existen instancias evaluativas globales a nivel de plan de estudios que buscan asegurar la adquisición de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión.

Respecto de la evaluación **diagnóstica**, como se ha señalado en el marco teórico de este estudio (ver apartado 2.1.3.3), se ha hecho obligatoria desde el año 2016 en todas las carreras de pedagogía del país una evaluación que se aplica al momento de ingreso de los estudiantes (Ley 20.903, 2016),

a partir de cuyos resultados cada programa debe articular actividades de fortalecimiento de los elementos que se advirtieron descendidos.

Por otra parte, la política pública en Chile, con la entrada en vigencia de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ley 20.129, 2006) y la Ley sobre Educación Superior (Ley 21.091, 2018), ha instalado ciertos dispositivos obligatorios de evaluación de la formación en educación superior que han ido moldeando estos mecanismos internos hasta convertirlos en el sistema de aseguramiento de la calidad imperante prácticamente en todas las instituciones de educación superior del país (ver sección 2.1.3.2 del marco teórico).

En el caso de los programas implicados en el presente estudio, ambos se han sometido a este proceso de acreditación en más de una ocasión. En cada proceso han identificado fortalezas y debilidades en sus procesos y en sus resultados, y han debido comprometer formalmente acciones de mejora.

Partiendo de estos antecedentes que muestran el estado de los procesos evaluativos en las carreras en estudio, la presente investigación busca enmarcarse en lo que más arriba se ha denominado **evaluación diferida**.

Se centra, por lo tanto, en la etapa de evaluación de resultados. Considerando que el punto de interés es la pertinencia de la formación respecto de necesidades que se verifican en el medio escolar, y no solo el mero cumplimiento de los objetivos declarados por cada programa, es claro que se debe atender a criterios de evaluación extrínseca entendida en términos de pertinencia, por ejemplo, como se establece en el objetivo general de este estudio. Esto implica identificar patrones o referentes con los cuales comparar los aprendizajes adquiridos y las habilidades desarrolladas en la formación, para conocer el grado de discrepancia entre ambos.

Para concretar esta evaluación, un punto que pareció fundamental en el diseño metodológico fue evaluar la capacidad adquirida por los profesores en la implementación concreta del currículo escolar en las distintas realidades del campo laboral, por lo cual se estimó necesario analizar críticamente ese currículo mediante una pauta de análisis creada al efecto, que permitiera extraer las principales habilidades requeridas para su implementación contextualizada. El resultado de este análisis sería contrastado con las experiencias concretas de ejercicio laboral que surgían de entrevistas aplicadas a un grupo de docentes egresados, que conforman la muestra de este estudio.

El mismo ejercicio se ha pretendido con el análisis de ambos programas formativos en sus distintos componentes: perfil de egreso, elementos del currículo, prácticum y formación didáctica, entre otros elementos. En este caso, se contrasta los resultados de la formación con las necesidades reales y concretas que han sido manifestadas por los profesores en el momento de iniciar su labor profesional y en sus primeros años de ejercicio docente.

3.3 Relación de los objetivos de la investigación con las técnicas e instrumentos utilizados

En función de los objetivos declarados precedentemente, se diseñó un conjunto de instrumentos que permitieran recoger la información necesaria. En la **Tabla 14** que se presenta a continuación, se relaciona cada uno de los cuatro objetivos específicos de la investigación con los instrumentos que se utilizaron.

Tabla 14 *Relación entre los Objetivos Específicos del Estudio y las Técnicas e Instrumentos Utilizados*

Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos
1. Analizar el currículo nacional de música	- Pauta de análisis documental
2. Analizar los contenidos y modelos de formación (PUCV y UPLA)	- Pauta de análisis documental
3. Examinar las percepciones del profesorado sobre su formación	- Entrevistas
4. Examinar las percepciones del profesorado sobre el nivel de logro de sus prácticas educativas	

Así, para abordar el **primer objetivo** referido a la realización de un análisis crítico del currículo curricular para Educación Media en el área de música, se diseñó un instrumento que permitiera identificar cuáles son los principales requerimientos que este currículo plantea al profesor. Esto facilitó el establecer relaciones entre estos requerimientos y las características de la formación que han recibido.

Para abordar el **segundo objetivo**, orientado al análisis de los contenidos y modelos de formación inicial docente de los actuales programas impartidos en las universidades que forman profesores de música en la provincia de Valparaíso (PUCV y UPLA), se vio necesario disponer de un instrumento que permitiera analizar estos componentes curriculares experimentados por cada grupo de profesores en sus respectivas carreras de origen. Como se ha señalado anteriormente, estas dos instituciones de formación docente desarrollan enfoques distintos en la preparación de los profesores de música.

Para recoger las percepciones de los docentes sobre la formación inicial que recibieron, lo que constituye el **tercer objetivo** específico del estudio, se estimó necesario realizar entrevistas. De esta forma se pretende recoger la opinión de los docentes sin establecer énfasis ni límites a priori, precisar algunos conceptos que vayan emergiendo y obtener mayor información y profundización sobre sus percepciones (Hernández et al., 2014).

Se puede apreciar en la **Tabla 14** que en las entrevistas se abordó una segunda temática con los profesores, la cual estuvo referida a la percepción de su propio nivel de logro en sus prácticas educativas, materia que corresponde al **cuarto objetivo** del estudio.

3.4 Selección de los participantes

3.4.1 Criterio de experiencia docente

Como se ha señalado precedentemente, para alcanzar el propósito de este estudio se ha estimado necesario conocer las percepciones de los propios actores y receptores de la formación profesional docente. Para poder recopilar y conocer en profundidad las percepciones de estos docentes, se ha definido un perfil de participantes que se identifica con el término “profesor novel”.

Se entenderá por “profesor novel” a profesores con no más de cuatro años de ejercicio profesional (Ballantyne & Packer, 2005). La elección de estos profesionales se fundamenta en que para estudiar la pertinencia de la formación inicial docente se requiere investigar los desempeños de docentes que basen su actuación principalmente en los aprendizajes obtenidos en dicha formación inicial y no en conocimientos que pudieran haberse obtenido con una formación posterior.

Para poder conseguir este tipo de informantes y dar homogeneidad a la muestra, se tomó como base la reforma curricular implementada en el año 2009 en la Carrera de Pedagogía en Música de

la PUCV, y que generó sus primeros egresados en el año 2013. Así, se trabajó con profesores noveles de las dos instituciones egresados a partir de ese año, considerando además los titulados en el 2014 y 2015. Dado que la tasa de titulación anual no es muy alta en ninguno de los dos programas, se pretendió cubrir la totalidad de los profesionales egresados en esos tres años.

3.4.2 Criterio de pertenencia institucional

Los participantes son egresados de las dos universidades que forman profesores de música en la provincia de Valparaíso: la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso¹¹.

Resultaba de interés para el investigador realizar un estudio con estas dos instituciones, dado que ambas se encuentran dentro de una misma zona geográfica, compartiendo un mismo contexto territorial y cultural, y sus egresados tienen un campo laboral común (ocurre generalmente que, al interior de los equipos docentes en los centros educativos tanto de educación primaria como secundaria de la zona, comparten labores profesores que han egresado de ambas instituciones). No obstante, ambas instituciones plantean enfoques distintos de formación, tal como se verá en el apartado 2.2 del marco teórico.

3.4.3 Criterio de nivel educativo del desempeño

Tomando en cuenta que la legislación vigente en Chile en materia de formación docente establece que las instituciones formadoras de profesores de especialidad, como en el caso de Educación Musical, solo pueden entregar títulos profesionales de Educación Media (secundaria), se estableció como criterio de selección de la muestra, en una primera instancia, que los profesores participantes en el estudio impartieran docencia en dicho nivel educativo.

3.4.4 Criterio de ubicación geográfica del desempeño laboral

Finalmente, considerando que la formación docente se articula también con el sistema escolar instalado en la región de Valparaíso a través de su proceso de prácticum, y que las características y

¹¹ En el año 2016 se creó una nueva carrera de Pedagogía en Música en la zona, en la Universidad de Valparaíso. Esta nueva carrera comparte el territorio geográfico de las dos carreras en estudio. Por el hecho de iniciar su funcionamiento durante el curso de esta investigación y de no contar todavía con estudiantes egresados, no ha sido considerada en el presente estudio.

necesidades de este espacio geográfico escolar de alguna manera influyen y modelan la formación docente en las universidades de la zona, se determinó que los profesores participantes de la muestra se desempeñasen también laboralmente en la región de Valparaíso.

3.4.5 Toma de contacto con los participantes y configuración final de la muestra

Considerados los criterios anteriores, se recurrió a las autoridades administrativas de las respectivas carreras en busca de los datos de contacto de los participantes en el estudio.

La primera toma de contacto arrojó el siguiente resultado:

- a. De la PUCV: 17 informantes que cumplían con perfil. Se envió invitación personal a participar vía correo electrónico. Se recibieron 4 respuestas, ninguna con posibilidad de participar: por no estar trabajando o por no desempeñarse en Educación Media.
- b. De la UPLA: 25 informantes que cumplían con perfil. Se envió invitación personal a participar vía correo electrónico. Se recibieron 7 respuestas, ninguna con posibilidad de participar: por vivir o trabajar fuera de la zona de Valparaíso, por el momento tardío en que fue enviada la invitación (fines del mes octubre; los centros educativos terminan su actividad lectiva a fines de noviembre o principios de diciembre), por no desempeñarse en educación media, o por no estar trabajando.

Resultó evidente que, ante el bajo número de respuestas, se hacía necesario cambiar la estrategia de contacto. Así, se decidió buscar contacto vía telefónica, mediante la cual se presumió que era más fácil conseguir una respuesta afirmativa. Y una vez que se encontrara participantes dispuestos, se podría intentar que ellos mismos colaborasen en la búsqueda de otros informantes disponibles.

Pero también parecía necesario revisar los criterios. Dado que una de las causales de imposibilidad de participar era vivir o trabajar fuera de Valparaíso, se observó que la búsqueda de informantes en otras zonas fuera de Valparaíso -como, por ejemplo, otras localidades de la región o la ciudad de Santiago- permitiría aumentar las posibilidades y no alteraría la validez de los datos. Se revisó y amplió, entonces, el criterio de ubicación geográfica del desempeño laboral (ver apartado 3.4.4), ya que las características del contexto laboral, sea donde fuere dentro del territorio nacional de Chile, podría no tener implicancias directas sobre lo que se buscaba medir; sin embargo, la ampliación de este criterio sí abriría nuevas posibilidades de encontrar informantes disponibles.

Una siguiente consideración fue revisar el requisito de rango de nivel escolar en que se ejercía (ver apartado 3.4.3).

A pesar de que la certificación de título que se obtiene en ambos programas formativos es de profesor de educación media, en la primera toma de contacto varios consultados declaraban desempeñarse en Educación Básica. Sobre todo, en los niveles superiores de esta, es decir, 7° y 8° básico. Esta situación ha sido provocada por la reforma curricular que se ha presentado en el marco teórico como Marco Curricular (ver sección 2.4.2), que incorporó contenidos disciplinares altamente específicos en los programas de estudio, lo cual hacía difícil a los profesores generalistas impartirlos.

Además de esto, a partir de la aplicación de la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009) se está en una etapa de transición en la estructura organizativa de niveles educativos, tal como se explicaba en el marco teórico (ver sección 2.3.3), pasando de una estructura de ocho años de nivel básico más cuatro de nivel medio a otra de seis básicos más seis medios. En el ámbito curricular este cambio ya es un hecho, mientras está en curso el ajuste en los otros ámbitos administrativos. Para el presente caso parecía conveniente y válido, entonces, ampliar también este criterio de la muestra.

Aplicados todos estos ajustes a los criterios iniciales, la búsqueda realizada arrojó como resultado una nueva lista:

a. De la PUCV: 20 informantes que cumplían con perfil. Se hizo el contacto en el marco de un trabajo intensivo y un seguimiento estrecho a los egresados que cumplían los requisitos de la muestra, y se recibieron 17 respuestas, 9 de ellas con posibilidad e interés en participar. Los demás casos no podían por no estar trabajando o por no desempeñarse ni en Educación Media ni en básica de ciclo superior.

b. De la UPLA: 33 informantes que cumplían con perfil. Se disponía de datos de contacto de 25 de ellos, y se intentó contactarlos, con un trabajo igualmente intensivo. Esta vez se contó con la ayuda de algunos docentes de la carrera, quienes gentilmente colaboraron para lograr dichos contactos. Se recibieron 9 respuestas con posibilidad e interés en participar. Las demás fueron negativas, por no estar trabajando o por no desempeñarse dentro del rango escolar establecido.

En la **Tabla 15** se resume la configuración final de la muestra.

Tabla 15 Número de Profesores Participantes en Cada Carrera Años 2013 a 2015

Número de titulados invitados	PUCV	UPLA
Año 2013	3	15
Año 2014	7	10
Año 2015	7	s/información ¹²
Total de titulados	17	25
Total de participantes	9	9

3.5 Técnicas e instrumentos de recopilación de información

3.5.1 Pauta de análisis documental del currículo escolar de música para Educación Media

Relacionado con el objetivo específico 1 del presente estudio, que se orienta a analizar críticamente el marco curricular vigente para Educación Media en el área de música, desde el punto de vista de sus principales requerimientos al profesor, se estimó necesario realizar un análisis de los documentos que contienen el currículo escolar de música para la Educación Media en Chile.

Así, como parte de la primera etapa del trabajo (período 2015/16), se diseñó una pauta de análisis del currículo escolar cuyo propósito fue recoger un primer insumo para evaluar la relación entre los contenidos y procesos formativos aplicados en la preparación de los profesores de música en estas universidades, y los objetivos y contenidos del currículo escolar chileno. La pauta de análisis se elaboró en base al currículo escolar vigente en ese momento, que se ha denominado Marco Curricular, según el uso habitual en Chile.

Este instrumento se construyó de tal manera que permitiera identificar los principales requerimientos que el currículo de música plantea al profesor, a partir de la revisión de sus orientaciones generales, de sus objetivos fundamentales verticales, de sus objetivos fundamentales transversales y de los contenidos establecidos en él.

¹² Hasta el momento de iniciar las entrevistas no estuvo disponible el dato de número de titulados por parte de la carrera, de manera que las entrevistas se aplicaron a titulados 2013 y 2014. Esta limitación no debiera tener impacto en los resultados ya que los estudiantes titulados en el 2015 cursaron el mismo plan de estudio que las promociones anteriores.

La construcción del instrumento implicó sucesivas revisiones por parte de los directores de tesis y, finalmente, se sometió a la validación de un experto externo. Las recomendaciones en términos de la estructura de la pauta como de su contenido, fueron acogidas en su mayoría.

La pauta se estructuró en dos secciones:

- **Demandas generales que plantea el marco curricular de música de EM al profesor.** Considera los enfoques básicos que sustentan la propuesta curricular; los propósitos generales que declara el currículo escolar de la educación musical; las perspectivas de carácter educativo que debe tenerse presente al momento de impartir la docencia en la asignatura; los criterios para seleccionar el repertorio a trabajar con los estudiantes; las formas en que se articulan los Objetivos Fundamentales Verticales y los Objetivos Fundamentales Transversales.

- **Demandas específicas que plantea el marco curricular de música de EM al profesor según niveles.** Considera la relación de los Objetivos Fundamentales Verticales con los AE de los programas de estudio de 1° a 4° año de Educación Media.

Todo esto va precedido de una introducción que establece los propósitos del instrumento y describe los componentes del Marco Curricular.

El análisis del currículo escolar mediante este instrumento se ha hecho contrastando las categorías que lo estructuran. El primer ejercicio consistió en asociar los AE de cada nivel escolar de Educación Media con los Objetivos Fundamentales (OF) del mismo nivel con que se relacionaban más directamente.

El segundo ejercicio consistió en extraer, a partir de cada AE, el requerimiento específico para que el profesor de música pudiera desarrollar ese aprendizaje en sus estudiantes. El instrumento creado para realizar este ejercicio analítico puede apreciarse en el **Anexo 2**. Los resultados obtenidos por medio de este instrumento se ofrecen en la sección 4.1 de esta tesis.

3.5.2 Pauta de análisis del currículo de formación inicial

Relacionado con el objetivo específico 2 del presente estudio, que se orienta a analizar los contenidos y modelos de formación inicial y su concreción en el currículo de los programas de

formación del profesorado de las universidades que participan en el estudio, se diseñó un segundo instrumento que permitiera aproximarse al logro de este objetivo.

De esta forma, también como parte de la primera etapa del trabajo (período 2015/16), se diseñó una pauta de análisis del currículo de formación inicial de las dos carreras implicadas en el estudio. Su propósito fue identificar los principales elementos constituyentes de los proyectos formativos y curriculares de la formación de profesores de música de la PUCV y la UPLA.

En la estructura de dicha pauta se establecieron campos que permitieran presentar de manera ordenada los principales elementos curriculares: proyecto formativo de la carrera (objetivos educacionales, perfil de egreso), del proyecto curricular (áreas del currículo: formación disciplinaria, formación pedagógica, experiencias prácticas, entre otras) e información complementaria sobre la admisión al programa y sobre los profesores formadores.

La recolección de la información se realizó a partir de los Informes de Autoevaluación de ambas carreras (Departamento de Música UPLA, 2017b; Instituto de Música PUCV, 2014). Estos Informes, elaborados en el marco de los procesos de acreditación de las carreras de Pedagogía (ver apartado 2.1.3.2 del marco teórico), contienen toda la información relevante de cada carrera: sus perfiles de egreso, sus estructuras curriculares, sus modalidades de docencia, su personal docente, la infraestructura y recursos para el aprendizaje con que cuentan, sus resultados, entre otras materias. Aunque son documentación reservada de la carrera, fueron gentilmente facilitados por los directivos de cada programa para la realización de esta investigación.

En el **Anexo 3** se muestra la estructura de esta pauta y en la **Tabla 1** se entrega la pauta completada con los datos recogidos. Los resultados obtenidos por medio de este instrumento se ofrecen en la sección 4.2 de esta tesis.

3.5.3 Entrevistas

Relacionado con el objetivo específico 3 del presente estudio, que se orienta a examinar las percepciones del profesorado acerca de la pertinencia de la formación recibida, como se ha señalado precedentemente, se diseñó una entrevista.

A partir de los objetivos 3 y 4 se definieron los temas más relevantes de recoger y se formularon preguntas. Se realizaron algunos ensayos previos de entrevista a profesores no pertenecientes a la

muestra, con el fin de ajustar las preguntas. De esta manera, bajo la orientación de los directores de tesis, quedó estructurado el guion para conducir las entrevistas semiestructuradas. La entrevista constó de 16 preguntas.

En una primera parte se formulaban preguntas acerca de su experiencia profesional hasta el momento y el contexto laboral en que esa experiencia se desarrolló, poniendo énfasis en la identificación de las principales tareas, desempeños, habilidades y conocimientos demandados por el ejercicio docente.

En una segunda parte, relacionado con el objetivo 3, se intentó recoger de cada entrevistado su percepción sobre la pertinencia de la formación inicial recibida respecto de las necesidades específicas que ha experimentado en su ejercicio profesional.

Finalmente, y relacionado con el objetivo 4, se consultó su percepción sobre el nivel de logro que estima haber alcanzado en su propio desempeño a partir de la formación recibida: capacidad de planificar la enseñanza, capacidad de preparación de clases, capacidad de crear ambientes apropiados para el aprendizaje, capacidad de conducción de actividades, capacidad de evaluar aprendizajes, capacidad de reflexionar profesionalmente sobre los propósitos, logros y desafíos de su trabajo.

El guion de la entrevista se muestra en el **Anexo 6**.

Se realizaron, en total, 18 entrevistas válidas, a profesores nóveles egresados de las dos instituciones en estudio. De estos docentes, 9 eran titulados de la PUCV (7 varones y 2 mujeres) y 9 eran titulados de la UPLA (también 7 varones y 2 mujeres). Las entrevistas se realizaron en el período comprendido entre septiembre 2016 y febrero 2018. Tuvieron una duración de entre 35 minutos a una hora. Cada entrevista fue recogida en una grabación digital y posteriormente transcrita literalmente en formato Word.

Previamente se recogió el consentimiento de cada informante acerca de si autorizaba la grabación de la entrevista, explicando la finalidad de la misma y la modalidad de tratamiento de la información. Se garantizó el anonimato en todo el proceso y se le informó se la posibilidad de desistir de participar en la investigación en cualquier momento.

En el **Anexo 7** se entregan como muestra dos transcripciones completas de las entrevistas realizadas, una a una profesora egresada de la PUCV y otra a un profesor egresado de la UPLA.

3.5.4 Recopilación de información complementaria

Al momento de analizar la información documental de la carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha, se hizo necesario esclarecer algunos aspectos que no resultaron claros al investigador. Por ello, se solicitó entrevistas a algunos directivos y docentes de la Carrera, en especial en los temas de perfil de egreso, plan de estudios, prácticum y enseñanza de la didáctica de la especialidad.

En total, se realizaron 8 entrevistas: entre los meses de abril y mayo 2017 se realizaron 6 de ellas: tres a profesores de asignaturas (lenguaje musical, historia y práctica instrumental), 1 al director del departamento académico que alberga la carrera, 1 al director de carrera y 1 al encargado institucional de las prácticas docentes. Posteriormente, en junio 2021, se realizaron dos nuevas entrevistas al director del departamento y al coordinador de prácticas de la carrera. Todas fueron grabadas en audio o video, y tuvieron una duración de entre 35 minutos a 1 hora. En ellas se abordaron temas relacionados a consultas específicas del investigador sobre algún aspecto de la documentación en estudio, sin existir un guion previo.

Para el caso de la PUCV no se requirió de entrevistas complementarias, ya que el investigador es miembro del equipo académico de la carrera y contaba con el conocimiento necesario para el análisis.

3.6 Procedimiento de análisis de la información

Como se ha mostrado en el apartado 3.3, la información recogida en este estudio tiene varias fuentes, por lo que se utilizan distintas técnicas e instrumentos. A continuación, se explicarán los procedimientos de análisis de esta información.

3.6.1 Análisis de la información del currículo escolar de música

El primer paso del análisis consistió en completar la pauta creada para este efecto, mencionada en la sección 3.5.1, con la información extraída de los documentos oficiales del Marco Curricular

(Ministerio de Educación de Chile, 2005, 2009), descrito en la sección 2.4.2¹³. Para ello se ingresó en la pauta, en la columna “Objetivo Fundamental” cada uno de los OF (ver “Pauta para análisis documental del Marco Curricular de música para Educación Media”, en el **Anexo 2**). Luego, en la columna “Aprendizajes Esperados” se extrajo cada uno de los AE de los programas de estudio (Ministerio de Educación de Chile, 1998, 1999, 2000, 2001) y se copiaron junto al OF más relacionado temáticamente. En los AE están considerados los conocimientos, las habilidades y las capacidades valóricas y de convivencia solidaria a establecidas en el currículo escolar, por lo cual, al analizarlos, se estaba contemplando integradamente los objetivos fundamentales verticales y transversales, y los contenidos mínimos obligatorios de cada nivel.

El segundo paso consistió en redactar una formulación específica del requerimiento que implicaba al profesor de música la gestión de dicho AE en el aula. Estos requerimientos consistían, a veces, en conocimientos teóricos y conceptuales sobre alguna temática que el profesor debía poseer para poder gestionar dicho aprendizaje; a veces, en habilidades procedimentales de orden musical o general y, en otros casos, en habilidades didácticas para abordar algún contenido conceptual, procedimental o actitudinal en el aula. En algunos casos se estimó que los AE no cubrían totalmente al OF, por lo cual se extrajo el requerimiento directamente del OF. En algunos casos, de un AE se extrajo más de un requerimiento. Este trabajo se replicó para cada uno de los cuatro niveles de la Educación Media.

En tercer lugar, cada uno de los requerimientos obtenidos mediante este procedimiento (125 en total) fue ingresado en una planilla Excel para ser clasificado según su naturaleza: disciplinaria conceptual, disciplinaria procedimental o didáctica. Luego, al interior de cada una de estas 3 categorías, se diferenciaron áreas temáticas. Por ejemplo, en el caso de los requerimientos de tipo disciplinario conceptual se distinguió áreas como la psicoacústica, lectura musical, análisis musical, entre varias otras, considerando solo los conocimientos teóricos relacionados con ellas (ya que los elementos procedimentales se categorizaron como “disciplinarios procedimentales”). En el caso de los requerimientos de tipo disciplinario procedimental se distinguió áreas como expresión corporal, creación musical y otras. Se distinguieron 48 temas de tipo disciplinario teórico/conceptual, 44 habilidades disciplinarias procedimentales y 55 habilidades didácticas. En el **Anexo 4** se entrega una

¹³ Se debe tener presente que al inicio de este trabajo estaba todavía vigente el currículo escolar conocido como Marco Curricular. Esto motivó la decisión de trabajar con las categorías mencionadas (OF, OFT, CMO y AE). La instalación de las Bases Curriculares se fue produciendo progresivamente durante el desarrollo de este trabajo. Estas bases serán consideradas en el análisis (ver capítulos 4 y 5).

planilla con los requerimientos organizados por categoría (conceptuales, procedimentales y didácticos) y agrupados por área temática al interior de ellas.

Posteriormente, esos 125 requerimientos fueron revisados y condensados en 31 formulaciones un poco más amplias y claramente distinguibles. De estas 31 formulaciones genéricas, 13 corresponden a conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales, 8 a habilidades disciplinarias procedimentales y 10 a habilidades didácticas. En el **Anexo 5** se entrega la lista de estos requerimientos. El resultado de estos ejercicios se entrega en el capítulo 4.1 de esta tesis.

3.6.2 Análisis de la información sobre programas de formación inicial docente en la PUCV y en la UPLA

El análisis de la información sobre los programas de formación inicial docente de la PUCV y de la UPLA comenzó por completar la pauta de información, explicada en la sección 3.5.2, a partir de los Informes de Autoevaluación de ambas carreras (Departamento de Música UPLA, 2017b; Instituto de Música PUCV, 2014), los que fueron facilitados por los respectivos directivos de cada carrera. Como se ha señalado previamente, estos informes contienen, prácticamente, toda la información que era necesaria para este estudio. Para el caso de la UPLA, a esto se agregó las mallas curriculares 1999 y 2012, información institucional sobre prácticas docentes y los acuerdos de acreditación de la carrera. Para el caso PUCV, se agregó la malla 2016 y los acuerdos de acreditación.

Con esta documentación se completó, primeramente, la información que se entrega en la sección de marco teórico sobre ambos programas formativos (secciones 2.2.1 y 2.2.2).

Posteriormente, se realizó un contraste entre los 31 requerimientos del currículo escolar mencionados en el apartado anterior y las asignaturas de cada plan de estudios. Para esto, se ingresó en una planilla Excel cada una de las asignaturas de cada plan de estudios, y se identificó los requerimientos del currículo escolar con los que se relacionaba. Este ejercicio involucró 5 planes de estudio:

- i. De la PUCV se examinó los planes 2009 y 2016. Los profesores participantes cursaron el plan de estudios 2009, y por tal razón era necesario considerarlo. No obstante, se analizó también el plan 2016 ya que existía la información completa sobre él, y esto permitiría entregar una mirada más actual sobre el programa y observar la evolución de la formación entre ambos planes de un mismo programa de formación.

- ii. De la UPLA se examinó los planes 1999, 2012 y 2014. Los profesores participantes cursaron el plan 1999. Por las mismas razones que el caso anterior, se incorporó al análisis los otros dos planes.

Una muestra del ejercicio de contrastar cada asignatura de cada plan con los requerimientos del currículo escolar se ofrece en el **Anexo 5** (sección B para el plan de estudios PUCV 2009 y sección D para el plan de estudios UPLA 1999).

Obtenido el dato de la relación asignatura/requerimiento en cada plan de estudios, el paso siguiente fue agrupar las asignaturas de acuerdo a su grado de contribución al desarrollo de los requerimientos del currículo escolar. Muestras de esto se entregan también en el **Anexo 5** (sección C para el plan de estudios PUCV 2009 y sección E para el plan de estudios UPLA 1999). El resultado de estos ejercicios se entrega en el capítulo 4.2 de esta tesis.

3.6.3 Análisis de la información proveniente de las entrevistas

Para el análisis de la información proveniente de las entrevistas se utilizó el método de comparación constante de conceptos emergentes de la teoría fundamentada (Glaser & Strauss, 1967). El proceso de codificación se realizó mediante el software NVivo. En base a una lectura detenida y reiterada de las transcripciones se fue reduciendo la información a través de la fragmentación del contenido en base a nodos (según las herramientas que ofrece el software) y luego organizando en base a códigos y categorías emergentes que describieran de la manera más fiel posible este contenido (Alveiro, 2013; Villalobos & Assael, 2018). No existió un esquema preestablecido para la creación y organización de dichos nodos y sus categorías, sino que la lógica organizativa y las relaciones jerárquicas entre los nodos se fueron estableciendo y reorganizando a medida que estos se iban creando. Este proceso implicó un análisis primeramente inductivo, pero que luego se apoyó también en uno de carácter deductivo, como se mostrará más adelante.

Conformación de las categorías principales: Formación Inicial Docente y Desempeño Profesional Docente

Durante el proceso de generación de los nodos se pudo advertir que existían dos grandes ámbitos temáticos distinguibles: lo referido a la etapa de formación inicial en la universidad y lo referido a la etapa de desempeño profesional docente en los centros educativos. Por una parte, esto correspondía a dos tiempos distintos: el pasado reciente de la formación y el presente en el

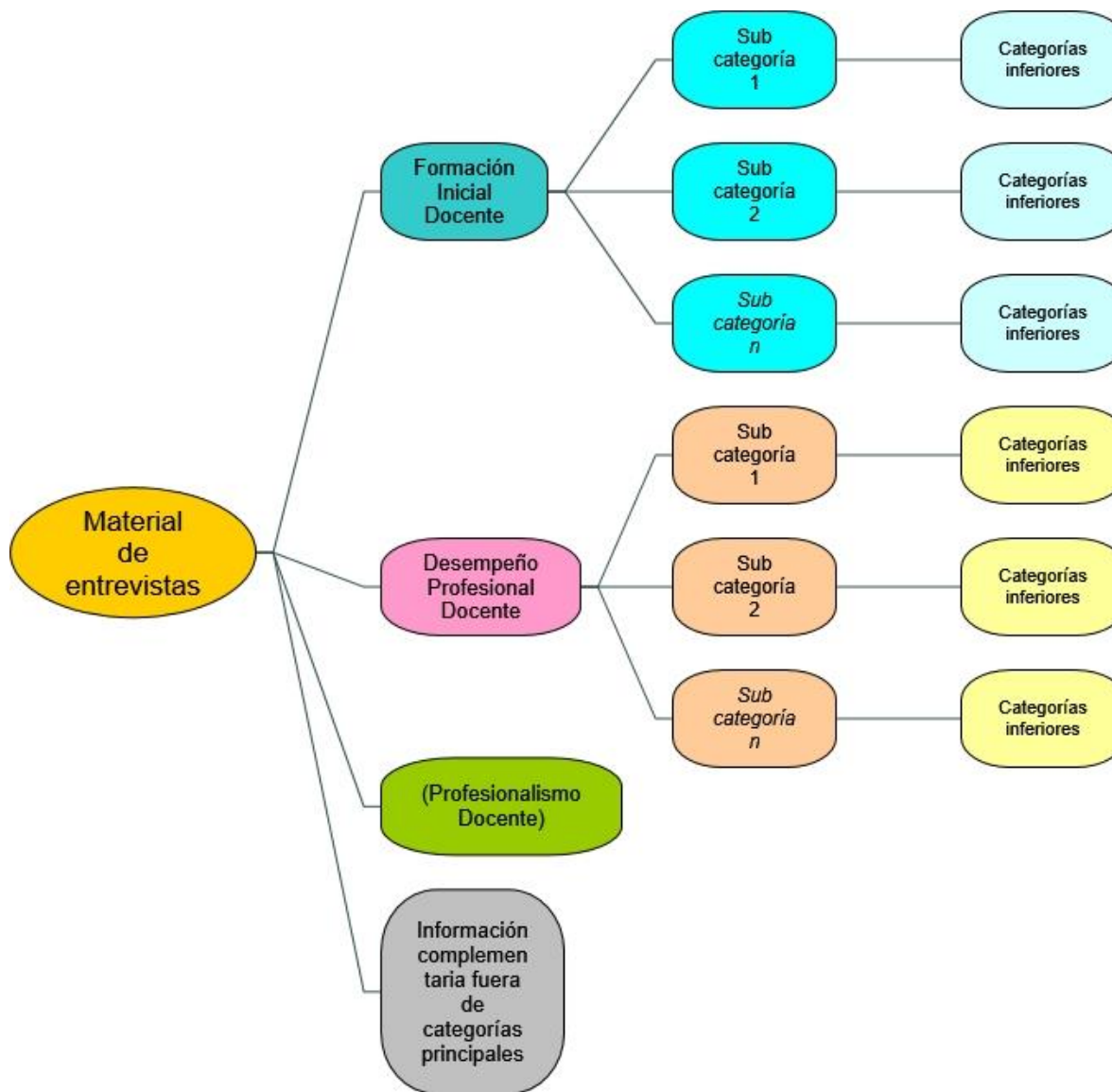
desempeño profesional. Por otra parte, tanto las preguntas del investigador como las respuestas de los docentes entrevistados contrastaban permanentemente dos elementos: la formación entregada, en sus componentes prácticos y teóricos, y la experiencia del trabajo docente con sus demandas y necesidades.

Por esta razón, se determinó establecer dos grandes categorías principales: la de “Formación Inicial Docente” y la de “Desempeño Profesional Docente”. Cada una de estas dos grandes categorías contenía varias subcategorías y, a partir de estas, existían a su vez uno o más niveles inferiores.

A poco de iniciar este primer ordenamiento, a partir de la información que iba apareciendo en los análisis, se estimó plausible la creación de una tercera gran categoría que contenía información de lo se podría llamar “Profesionalismo Docente”. Se estableció así esa tercera categoría, que resultó con un volumen de contenido sustancialmente menor que las otras dos.

Además de esto, existía información diversa que escapaba a estas tres grandes categorías, y que se fue agrupando en nodos fuera de este esquema organizativo, a la espera de ser ubicada en alguna relación lógica con los temas centrales, en la medida que ello fuera pertinente. Terminada la codificación de las 18 entrevistas, quedaron registradas en el NVivo un total de 696 referencias, organizadas en un gran número de nodos y subnodos (algunas de estas referencias pertenecían a más de un nodo, por lo que podrían estar contabilizadas más de una vez dentro de este número total). Finalmente, la categoría Formación Inicial Docente quedó constituida por 314 referencias, la categoría Desempeño Profesional Docente por 220 y la categoría Profesionalismo Docente por 34. El resto de las referencias quedaron agrupadas en diversos nodos, algunos de los cuales fueron organizados en categorías menores creadas preliminarmente y otros no. La **Figura 2** muestra el resultado del primer levantamiento de categorías.

Figura 2 Estructura Primer Levantamiento de Categorías



Incorporación de referentes de política pública para sustentar la categorización

Mientras se iba organizando la categoría “Desempeño Profesional Docente” en sus subcategorías, se requirió de la creación de ciertos subnodos dependientes que el investigador advirtió que se asemejaban mucho a las categorías utilizadas por el “Marco para la Buena Enseñanza” (Ministerio de Educación de Chile, 2008), instrumento con el cual se orienta los procesos de evaluación docente en el sistema escolar chileno (ver sección 2.1.3 del marco teórico). Esto hizo pensar al investigador en la conveniencia de revisar con más detalle la manera en que se estructura el ciclo educativo en

el MBE, con la intención de utilizarlo como referente para contar con una ordenación más validada técnicamente al momento de clasificar la información de las tareas docentes que iban apareciendo en las entrevistas. Así también sería posible identificar aspectos ausentes o descendidos en las prácticas de los profesores.

Se hizo el estudio del documento. Considerando que el MBE organiza las tareas docentes en cuatro “dominios”, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, se crearon las categorías “Dominio A: Preparación para la enseñanza”, “Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, “Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes” y “Dominio D: Responsabilidades profesionales”. Esta última categoría correspondió a la información que anteriormente fue codificada como “Profesionalismo Docente”. Por esta razón, la categoría Desempeño Profesional Docente quedó constituida, finalmente, por 254 referencias.

Ahora bien, el MBE es un instrumento genérico, aplicable a docentes de todas las categorías y especialidades; por ello, no cuenta con referencias específicas a las disciplinas o a sus didácticas. Por su parte, en las entrevistas los docentes hicieron constantes referencias a la disciplina musical y a los aspectos de didáctica específica, los que también debían ser recogidos en este estudio. Por esto, se determinó organizar esta información articulándola en base a los ejes en que se estructura actualmente el currículo escolar de música en Chile, una vez instaladas la BBCC: Escuchar y Aprender, Interpretar y Crear, Reflexionar y Relacionar (ver sección 2.4.3 del marco teórico). Esto se podrá apreciar en dos puntos de este trabajo: primeramente, en la sección 4.4.4, donde se entrega la información de resultados referida a los desempeños en el ámbito de la disciplina musical y su didáctica; y, luego, en la sección 5.4.4, en que se aborda la discusión de estos resultados.

La experiencia de contrastar la información surgida en las entrevistas sobre el desempeño docente con un referente como el señalado, hizo entrever la posibilidad de buscar un símil para el caso de la categoría “Formación Inicial Docente”.

Con este objetivo, se hizo una búsqueda de referentes en el ámbito de la formación inicial docente y rápidamente se llegó a identificar como una opción adecuada uno de los criterios del sistema de acreditación de carreras universitarias en Chile: el criterio “Estructura Curricular” para Carreras de Educación (sobre el sistema de acreditación de carreras universitarias en Chile ver apartado 2.1.3.2 del marco teórico). Este instrumento ofrecía un modelo de organización curricular para la formación

docente validado por la política pública, amplio, pero al mismo tiempo exhaustivo, y que parecía adecuarse a la información que se había obtenido en las entrevistas.

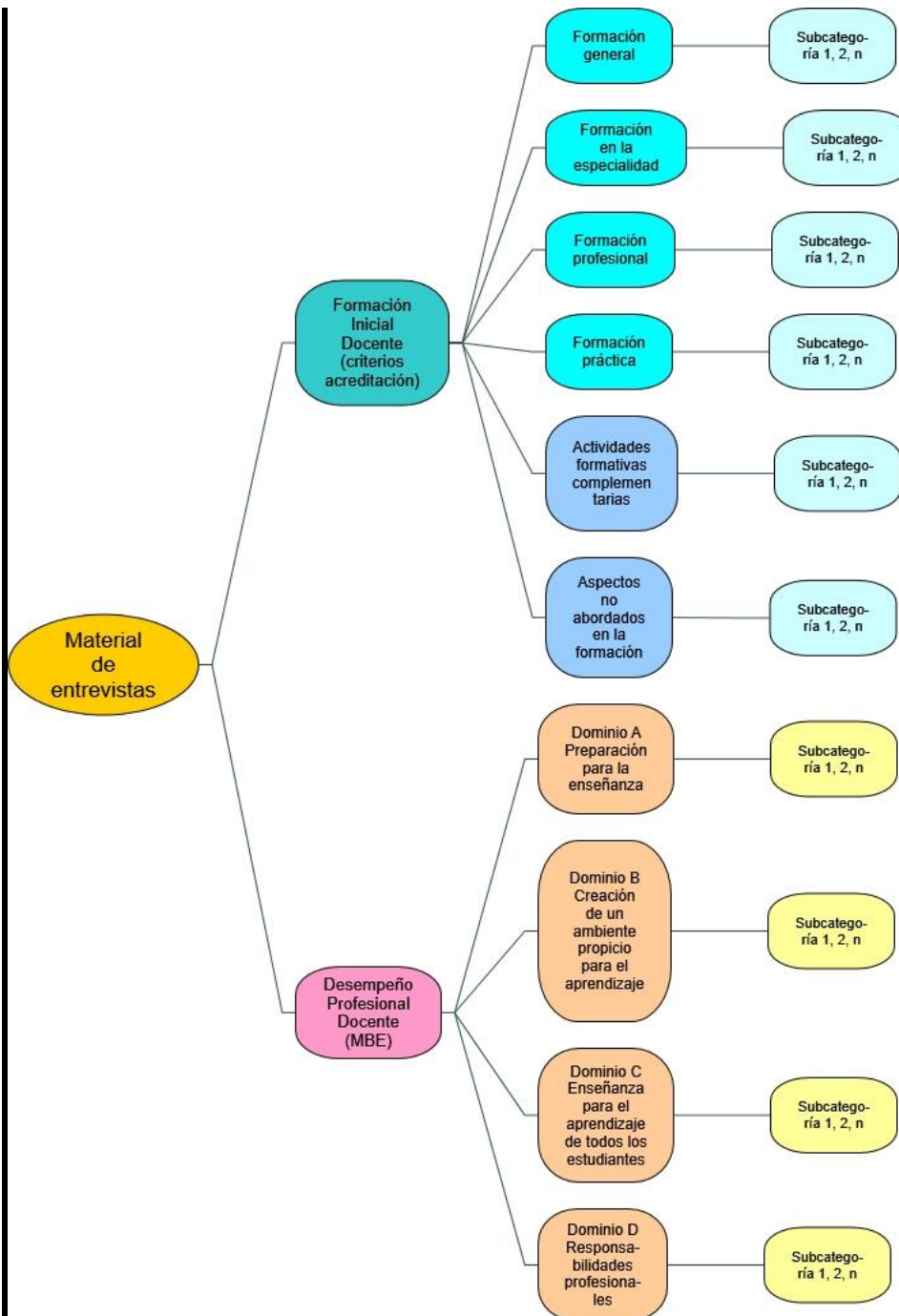
Si bien este criterio no impone una modalidad específica para la estructura curricular de los programas de formación inicial docente, sí establece los elementos mínimos que se espera que un plan de estudios contenga para ser acreditado por el Estado. Estos elementos mínimos aparecen organizados en cuatro áreas, sin perjuicio de la flexibilidad e integración curricular que determine cada carrera: área de formación general, área de formación en la especialidad, área de formación profesional y área de formación práctica.

Se hizo el cruce entre los nodos y subnodos y la nueva estructura de áreas de formación tomadas de los criterios de acreditación. Considerando que los dos planes de estudio implicados aquí (PUCV y UPLA) tienen estructuras distintas, aunque de alguna forma equivalentes, la naturaleza genérica de este criterio de acreditación permitió una fácil integración entre los diversos contenidos de los nodos.

Finalmente, la categoría “Formación Inicial Docente” quedó constituida por cuatro subcategorías, que son las áreas de formación indicadas más arriba (los que a su vez contienen niveles de categorías inferiores), más otros dos subnodos que contenían información complementaria que no cabía dentro de dichas áreas de formación: actividades formativas complementarias (curriculares y no curriculares) que han sido relevantes en el desempeño posterior y aspectos requeridos en el desempeño docente pero que no fueron abordados en la formación.

La **Figura 3** muestra el resultado de la reorganización final de la categoría “Formación Inicial Docente” utilizando el criterio Estructura Curricular del sistema de acreditación de Carreras de Educación y de la categoría “Desempeño Profesional Docente” según el Marco para la Buena Enseñanza.

Figura 3 Estructura Reorganización de Categorías en Base a Criterios de Acreditación y MBE



Selección de la información de entrevistas para presentación de resultados

Los análisis fueron mostrando que los temas considerados en las categorías, subcategorías y niveles inferiores de organización tenían distinto grado de presencia en los discursos de los docentes. Para la selección de la información que se presentará en la próxima sección de resultados, el primer criterio fue considerar todos aquellos temas mencionados en el 70% o más de las entrevistas (es decir, 13 o más entrevistas). Con esto se buscaba asegurar una mayor representatividad de dichos tópicos. Luego, con el propósito de expandir la cobertura de los resultados a aspectos que parecían cualitativamente importantes, pero tenían un poco menos de presencia en los discursos, se estableció un segundo nivel, que consideró todos los temas que fueran mencionados, como mínimo, en el 50% de las entrevistas (es decir, entre 9 y 12 entrevistas), siempre que hubiera representación de egresados de ambos programas.

3.7 Algunos elementos de contexto de la formación inicial docente a tener en cuenta para la realización de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, tanto para la recolección como para el análisis de la información recogida, es importante mencionar algunos datos de contexto que den cuenta de las libertades y de las restricciones que experimentan dichos programas en cuanto a la formulación de sus currículos. En general, estos elementos contextuales impactan de manera similar en las dos instituciones involucradas en la presente investigación, la PUCV y la UPLA, y en los programas de formación docente que de ellas dependen.

Libertades

En el plano de las libertades, es relevante tener presente que el Sistema de Educación Superior chileno reconoce y garantiza la autonomía de las instituciones de educación superior (Ley 21.091, 2018). Por lo tanto, las instituciones formadoras de profesores cuentan con cierta independencia en lo referente a los contenidos formativos tanto en el ámbito pedagógico como disciplinario (Ángel-Alvarado, 2018). Esto establece, entonces, un marco de legitimidad a las variaciones que pudieran existir entre las distintas formas y proporciones en que las instituciones formadoras incorporan los elementos del currículo escolar en la preparación de sus docentes.

Por otra parte, existe un encuadre general en el ámbito de la estructura y contenido curricular, determinado por los criterios de acreditación de carreras de pedagogía, la cual es obligatoria para

todos los programas de formación pedagógica del país. Este marco es amplio y contempla prescripciones para la formación pedagógica general, para la formación profesional y para la formación práctica de los futuros docentes. En el ámbito de la especialidad, este marco es particularmente abierto, indicando solamente que la formación disciplinaria debe permitir a los estudiantes de pedagogía “apropiarse de los conocimientos y las habilidades necesarias para adquirir nuevos conocimientos, con el fin de enseñar eficientemente los contenidos” (Comisión Nacional de Acreditación, 2009). Se observa así, por esta otra parte, un amplio espacio de decisiones dejado al arbitrio de las instituciones formadoras, confiando en el respeto al principio de calidad y excelencia al que deben orientarse todas las instituciones de educación superior del país.

Estos espacios de libertad permiten a las instituciones desplegar sus proyectos educativos propios y sus consecuentes énfasis particulares, lo que contribuye a la diversificación de las propuestas formativas para docentes que irán a servir a los mismos centros escolares y tendrán que desarrollar aprendizajes a partir de un currículo escolar común.

Restricciones y limitaciones

En el ámbito de las restricciones, es importante considerar los límites en el tiempo de duración de los programas: desde fines de los años 90, la política pública en materia de formación de profesores ha promovido la reducción a 9 semestres de los currículos de formación docente. Esa es la duración actual de los dos programas; ambos tenían históricamente una duración de 10 semestres, pero han debido ajustarse a esta norma. Por lo tanto, todo lo que la carrera determine que debe formar parte de las experiencias de aprendizaje del profesor en formación, incluyendo sus experiencias prácticas y sus trabajos finales de título, debe ocurrir dentro de esos nueve semestres.

Existe otra limitación, esta vez en el ámbito de la carga académica estudiantil: por el hecho de pertenecer a la red del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, las dos instituciones han tenido que adscribirse al acuerdo de este Consejo respecto del Sistema de Créditos Transferibles SCT-Chile, el cual establece límites a la dedicación semanal al trabajo académico por parte del estudiante, tanto en lo tocante a la actividad lectiva como al estudio autónomo. Esto también ha venido a reducir el tiempo con que históricamente contaban para desarrollar la formación.

Finalmente, cabe señalar que los sistemas de admisión de estudiantes a ambas carreras solo consideran las pruebas de selección universitaria general y no pueden aplicar ninguna prueba

especial de habilidades ni conocimientos disciplinarios, por lo cual reciben una población estudiantil altamente heterogénea en cuanto a conocimientos y habilidades musicales. El efecto de esto es la necesidad de incorporar en los currículos de formación, como pie forzado, un fuerte componente de alfabetización musical en los ámbitos de lenguaje musical, habilidades perceptivas y prácticas de expresión instrumental y vocal para aquellos estudiantes sin formación previa; todo esto con el propósito de asegurar una preparación musical suficiente para la tarea formativa que luego deberán asumir al ejercer su profesión.

Considerando estas limitaciones, es evidente que el proceso de estructuración del currículo obliga a las instituciones a seleccionar los conocimientos y habilidades a abordar en la formación inicial, ya que la formación no puede alcanzar a cubrir todas las áreas temáticas ni a desarrollar íntegramente las habilidades docentes necesarias para abordar a cabalidad el currículo. Se espera, entonces, que el docente, a través de la formación continua, vaya completando aquellos saberes disciplinarios y pedagógicos que no ha recibido suficientemente en la formación inicial y vaya desarrollando aquellas habilidades o capacidades que le falten.

A esta situación hacía referencia la flecha pequeña color amarillo en el gráfico inicial de este capítulo, dando cuenta que la formación inicial docente aborda solo una parte de los requerimientos del currículo escolar, lo cual debe tenerse presente al momento de analizar los datos surgidos del contraste entre ambos elementos.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

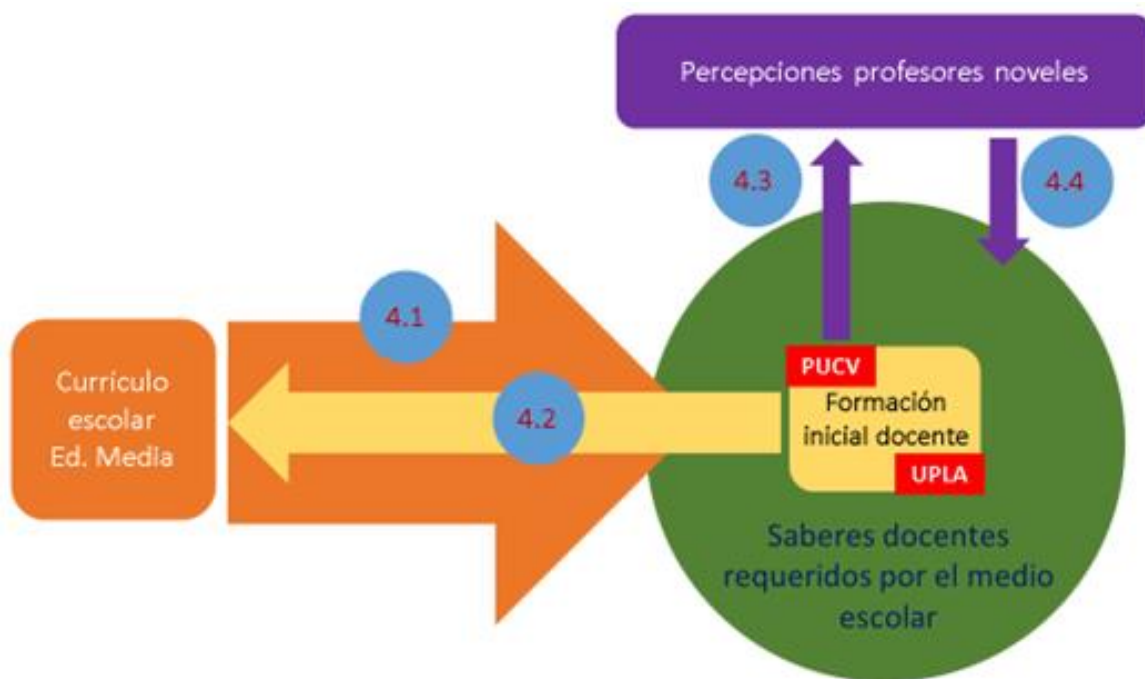
4. Presentación de resultados

En esta sección se presentará de manera pormenorizada los principales resultados de los análisis aplicados al currículo escolar de música de Educación Media en Chile y a los currículos de formación inicial docente de los profesores participantes en el estudio (Carrera de Pedagogía en Música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Carrera de Pedagogía en Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha), como también los resultados del proceso de entrevistas realizado.

La presentación de estos resultados se organizará de acuerdo a los objetivos planteados para este estudio.

El **Figura 4** identifica los ámbitos donde se ha focalizado la recogida de información, las relaciones básicas que se establecen entre estos ámbitos, y los puntos donde se localiza cada objetivo, lo que irá configurando la estructura de presentación de resultados.

Figura 4 Esquema de Organización de la Presentación de Resultados



El currículo escolar de Educación Media de la asignatura Música, graficado en un cuadrado de color anaranjado, plantea un conjunto de requerimientos al profesor de la especialidad, ilustrado con una flecha grande del mismo color. Aquí se ubicará el primer foco de la entrega de resultados, apartado 4.1 de esta sección (ver pequeño círculo azul), en el cual se intentará identificar de manera resumida estos requerimientos.

El conjunto de recursos personales que debe poseer el docente para desarrollar su labor profesional en su contexto específico de trabajo, ilustrado con un círculo de color verde en el gráfico, está constituido por saberes de naturaleza diversa (teóricos/conceptuales, procedimentales y actitudinales) y por habilidades didácticas para la transmisión de estos saberes y el desarrollo de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

La preparación profesional del docente, que se ha llamado “formación inicial docente”, puede cubrir una parte de esos saberes. Aparece graficada con color amarillo, indicándose también las instituciones que la han impartido a los profesores participantes en este estudio (PUCV y UPLA). Como se ha señalado, esta formación ha sido también objeto de análisis. Una flecha más pequeña, del mismo color, indica que la formación inicial docente se orienta hacia el currículo escolar, pero solo una parte de los requerimientos de este currículo es abordada por ella. A los resultados del análisis sobre ella se abocará el apartado 4.2 de esta sección, como muestra el pequeño círculo azul.

En color púrpura se indican las percepciones de los profesores noveles entrevistados en el marco de esta investigación. Así, se informará sobre las opiniones acerca de la pertinencia de la formación recibida, en contraste con las necesidades que han experimentado en su ejercicio docente, lo que se abordará en el apartado 4.3.

Finalmente, en el apartado 4.4 se mostrará los resultados del análisis de las percepciones docentes acerca del propio nivel de logro en las prácticas educativas implementadas en el desempeño en el aula escolar.

4.1 Requerimientos del currículum escolar de música al profesor

Como se señaló anteriormente, para abordar los objetivos de este trabajo se estimó necesario realizar un análisis de los documentos que contienen el currículum escolar de música para la Educación Media en Chile, que permitiera evaluar la relación entre los contenidos y procesos formativos aplicados en la formación inicial de los profesores de música participantes en este estudio y el currículum escolar chileno. El proceso de análisis del material se explica en el apartado 3.6.1 de esta tesis, sección Diseño Metodológico. En el **Anexo 2** se entrega la pauta de análisis con la información ingresada.

El proceso de análisis dio como resultado una lista de 125 requerimientos específicos que se desprenden del currículum escolar al profesor de música. En el **Anexo 4** se muestran los resultados del proceso de análisis que condujo a la determinación de estos requerimientos. Se organizó estos requerimientos en base al tipo de saber que implicaba para el docente. De manera muy clara emergieron tres categorías: conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales, habilidades procedimentales y habilidades didácticas.

A continuación, se muestran los elementos encontrados en cada una de estas tres categorías. Para una mejor comprensión, en cada categoría se ofrece una tabla con una breve descripción de lo que significa cada elemento (conocimiento o habilidad) en el contexto del currículum escolar. Los elementos están ordenados siempre de mayor a menor frecuencia de aparición en el currículum. Esta ordenación se construyó en base al número de veces que está mencionado cada elemento en los AE, dentro de los cuatro niveles de la educación media (1° a 4° medio). Esta ordenación decreciente, que aparece en las **Tablas 16, 17 y 18**, y la respectiva representación en gráficos que aparece en las **Figuras 5, 6 y 7** nos permitirá una aproximación a los pesos comparativos que presentan en el currículum.

Todo esto nos servirá, posteriormente, para hacer un contraste entre lo que pide el currículum escolar y lo que ofrecen los programas formativos de profesores que tendrán que desarrollar este currículum una vez iniciado su ejercicio profesional.

4.1.1 Conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales

Del análisis realizado surgen 48 temas teóricos/conceptuales propios de la disciplina musical. En algunos casos se trata de contenidos muy afines entre sí y en otros casos no. En base a un criterio de afinidad, han sido agrupados en 13 áreas temáticas diferenciables, que se presentan y explican en la **Tabla 16**:

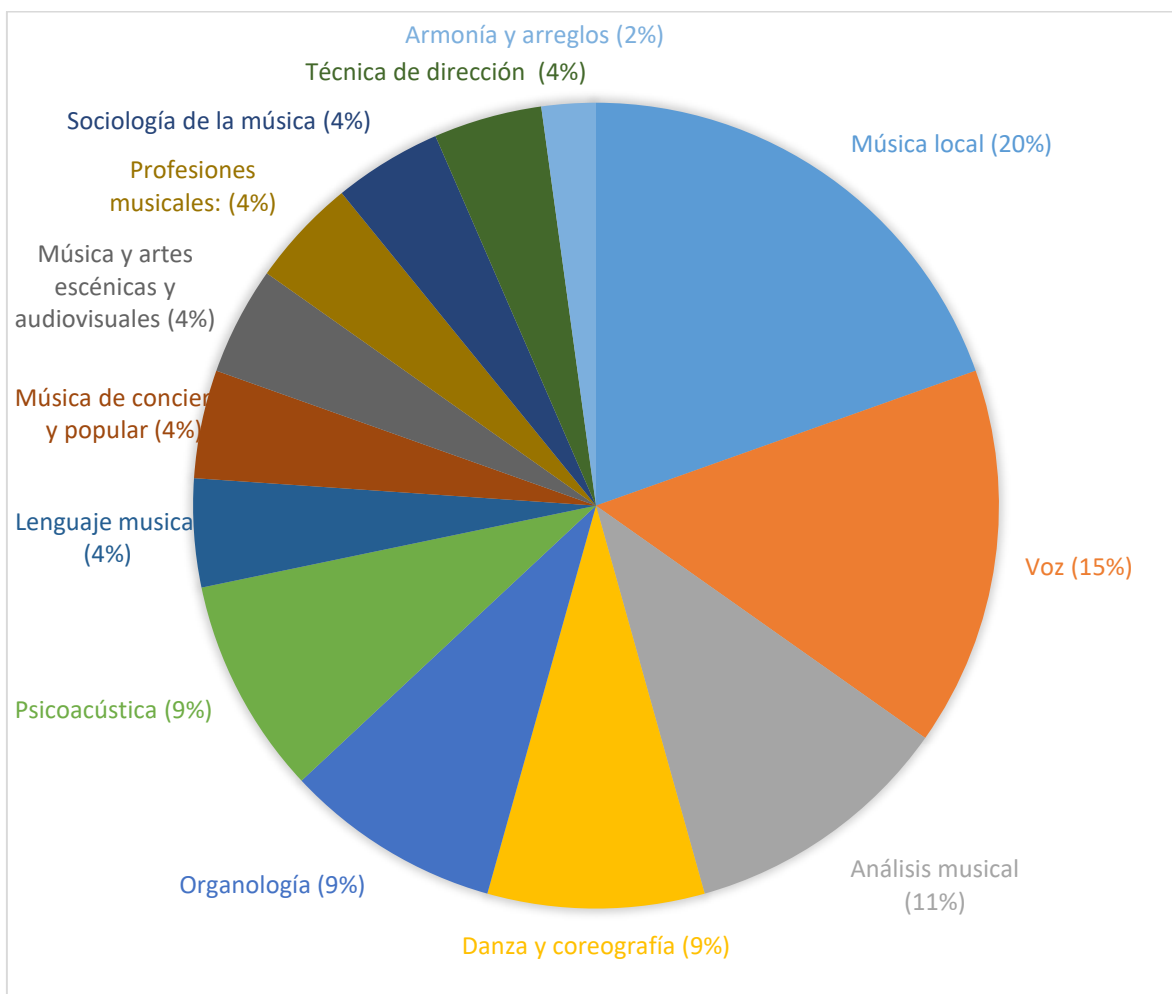
Tabla 16 Descripción del Contenido Específico en Cada Tema Teórico/Conceptual

Tema	Contenidos específicos
Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	Principales manifestaciones musicales vigentes en el entorno; músicas y danzas más importantes en las tradiciones latinoamericanas; principales características constructivas, expresivas y tímbricas de la música latinoamericana; música que se difunde por medios radiales, televisivos e internet; aproximaciones críticas sobre el consumo musical actual; principales características de estilo y de estructura de músicas actuales de diversos repertorios difundidos en los medios de comunicación.
Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	Práctica del canto y la actividad coral; eventos de música coral en el entorno; técnicas fundamentales de canto individual y grupal; registros vocales de cantantes del momento; principales precauciones para el cuidado del aparato vocal; distintas formas de canto.
Análisis musical	Principios de organización formal como la repetición, la variación, el desarrollo y el contraste; estructura formal de canciones en diferentes repertorios, en especial de música tradicional de Chile; conceptos de pedal, ostinato, canon, cuodlibeto e improvisación; funciones armónicas principales en las tonalidades más comunes.
Danza y coreografía	Posibilidades expresivas del cuerpo humano a través de la danza y la coreografía; gestos corporales, movimientos y desplazamientos de expresión corporal; principios básicos de creación coreográfica.
Organología	Instrumentos musicales que utilizan diversas formas de producción sonora; criterios utilizados para clasificar los instrumentos musicales en distintas clasificaciones; procedencia geográfica e histórica de algunos instrumentos de la música tradicional chilena y latinoamericana.
Psicoacústica	Fundamentos acústicos del sonido; efectos del ruido en los seres humanos; principales acciones de cuidado y conductas de prevención recomendadas ante los riesgos de daño por contaminación acústica; efectos del uso reiterado o indiscriminado de audífonos.
Lenguaje musical	Elementos de lenguaje musical para el registro de creaciones con uso de canto, instrumentos musicales, con utilización de herramientas

	informáticas; seguir mediante la lectura musical las distintas voces en coros de diferentes conformaciones.
Música de concierto y popular: historia y actualidad	Música programática y música experimental, incluyendo información sobre compositores, las fuentes o temas de inspiración, recursos utilizados y sus generadores; repertorios musicales más importantes: de concierto y popular urbano; funciones y proceso de desarrollo de distintas músicas de la actualidad.
Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	Principales características estéticas de las músicas en algunas producciones audiovisuales; funciones de la música en algunas producciones audiovisuales.
Profesiones musicales: formación y campo profesional	Formación del intérprete musical (proceso formativo, su duración, sus rutinas, su disciplina, obstáculos); cómo se perfecciona un intérprete musical: exigencias del campo profesional, actualización.
Sociología de la música	Función social de la música y su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y las colectividades; formas y funciones de la canción en diversas culturas actuales.
Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	Elementos de técnica de dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales; principios básicos de gestualidad y coordinación en grupo.
Armonía y arreglos	Conocimientos técnicos musicales para crear arreglos musicales vocales, instrumentales y mixtos aplicando técnicas apropiadas y pertinentes al nivel escolar.

Como se decía previamente, con el propósito de apreciar de alguna manera las proporciones de la presencia de las distintas áreas temáticas que involucran conocimientos teóricos y conceptuales del profesor, se presenta el siguiente gráfico en la **Figura 5**.

Figura 5 *Proporciones de la Presencia de Temas Teóricos/Conceptuales*



Como puede apreciarse, hay una alta preponderancia comparativa del conocimiento de la música local, centrada no solo en Chile sino también en Latinoamérica, y no solo de la historia de la música sino también de la actualidad musical. Otros temas relevantes son el conocimiento de la voz y el canto individual y grupal, en conexión con la cultura musical latinoamericana, y el análisis musical, pero, como se muestra en la **Tabla 16**, no el tradicional, sino más bien el manejo de categorías y principios que permitan el análisis de repertorio tradicional variado, como la canción del folclore, entre otras cuestiones.

Por el contrario, puede parecer contradictorio que el área de la armonía y los arreglos aparezca como el menos representado, en circunstancias que la creación musical sea una de las habilidades más representadas, como se verá en el próximo apartado. Pareciera ser que la lógica está en la complementariedad entre los elementos teóricos y las habilidades prácticas. Para efectos del

desempeño en la escuela, lo que se exige del profesor no es el conocimiento estático de elementos conceptuales de armonía, que son necesarios, sino la aplicación de procedimientos para la construcción musical creativa, manipulando los elementos musicales mediante principios organizativos guiados por el gusto y la búsqueda de la expresión de los estudiantes. Eso está relevado dentro de las habilidades procedimentales, como se verá en el próximo apartado.

4.1.2 Habilidades procedimentales

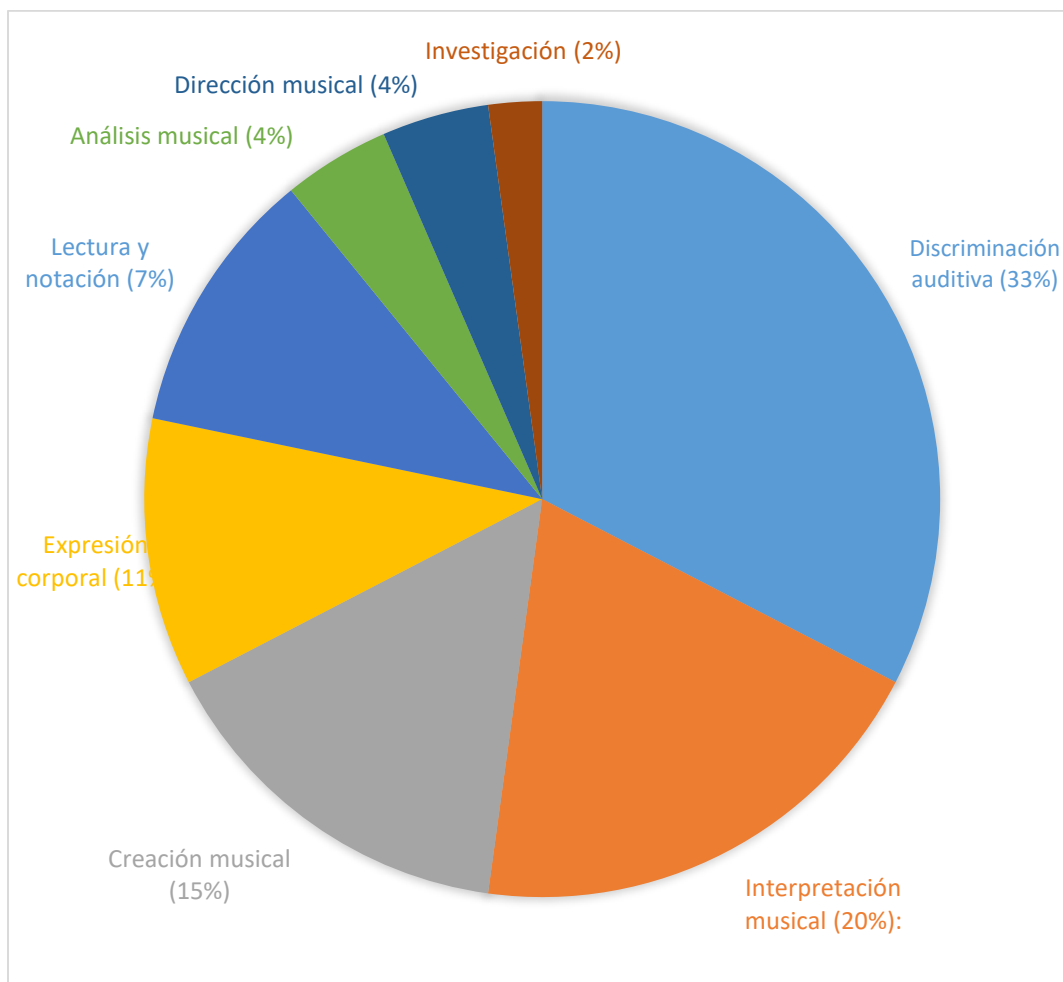
Del análisis realizado surgen 44 habilidades procedimentales. Como ocurrió con los conocimientos teórico/conceptuales, en algunos casos se trata de habilidades muy relacionadas entre sí y en otros casos no. Con el mismo principio enunciado más arriba, de buscar una forma más comprensible de presentarlos, y en base a un criterio de afinidad, han sido agrupadas en 8 formulaciones genéricas diferenciables, que se presentan y describen en la **Tabla 17**:

Tabla 17 Descripción de la Actividad Específica en Cada Habilidad Procedimental

Habilidad	Actividad específica
Discriminación - identificación auditiva	Identificar auditivamente instrumentos musicales que utilizan diversas formas de producción sonora; identificar auditivamente las agrupaciones instrumentales más representativas de los diferentes repertorios de música chilena, latinoamericana y europea; reconocer cuando una canción resulta adecuada al propio registro y al de los demás; reconocer auditivamente distintos procedimientos de construcción musical utilizados en variados estilos musicales; reconocer auditivamente distintas formas de canto; reconocer auditivamente la estructura formal de canciones en diferentes repertorios, en especial de música tradicional de Chile.
Interpretación musical instrumental y vocal	Manejar técnicas fundamentales de canto individual y grupal; utilizar las características vocales (registros y timbres) con fines expresivos; manejar instrumentos musicales armónicos y melódicos de uso escolar; interpretar repertorio musical latinoamericano, según sus formas de expresión originales o vigentes en el continente.
Creación musical	Manejar estrategias de organización de información sonora con propósitos expresivos; aplicar principios de organización formal como la repetición, la variación, el desarrollo y el contraste; aplicar en una práctica musical distintos procedimientos de construcción musical utilizados en variados estilos musicales; improvisar acompañamientos rítmicos a partir de esquemas o combinaciones métricas dadas.
Expresión corporal	Manejar un repertorio de gestos corporales, movimientos y desplazamientos de expresión corporal; manejar principios básicos de creación coreográfica; improvisar movimientos corporales a partir de algún elemento musical de una obra escuchada.
Lectura y notación musical para voces e instrumentos	Utilizar la lectura musical tradicional para la interpretación musical instrumental y vocal; registrar de forma escrita la música creada.
Análisis musical	Analizar los elementos sonoros registrados del entorno natural y cultural; relacionar las formas y funciones de la canción con su correspondiente contexto social e histórico.
Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales	Aplicar elementos de técnica de dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales; manejo técnico y expresivo de los recursos vocales e instrumentales; control de la afinación, precisión rítmica, entre otros.
Investigación sobre temáticas musicales	Organizar información de manera clara y lógica, y manejar herramientas para su procesamiento.

Se presenta, nuevamente, un gráfico en la **Figura 6** que permite apreciar las proporciones de la presencia de las distintas habilidades procedimentales que se podrían desprender de los AE del currículo escolar. Valgan las mismas prevenciones indicadas para el gráfico anterior.

Figura 6 *Proporciones de la Presencia de Habilidades Procedimentales*



Es interesante observar aquí la preeminencia que adquiere la capacidad de discriminación auditiva que se requiere del profesor.

A partir de una lectura completa del marco curricular, se puede advertir que esta preeminencia resulta concordante con la que tiene, por ejemplo, el conocimiento de las características constructivas, expresivas y rítmicas de la música local, o el conocimiento de los registros vocales de los cantantes del momento, o el análisis musical en base al reconocimiento auditivo de los principios

de organización formal (repetición, contraste, variación) en diversos tipos de música (de concierto, popular, folclórica e incluso étnica).

En buena parte, el relevamiento de elementos conceptuales como los señalados se complementa con la identificación auditiva de estos elementos, que debe ser guiada por el docente. Asimismo, las orientaciones didácticas que entrega el currículo se orientan a la adquisición progresiva de un vocabulario técnico-musical por parte de los estudiantes haga posible que, a partir de una audición musical concentrada y consciente, ellos desplieguen procesos reflexivos más complejos y centrados en fenómenos propiamente musicales.

4.1.3 Habilidades didácticas

Del análisis realizado surgen 55 habilidades didácticas. Como en los casos anteriores, algunas son muy similares o están muy relacionadas entre sí y otras no. Han sido agrupadas en 10 formulaciones genéricas diferenciables, en base al mismo criterio de afinidad, las que se presentan y describen resumidamente en la **Tabla 18**:

Tabla 18 Descripción del Aprendizaje Específico al que se Orienta Cada Habilidad Didáctica

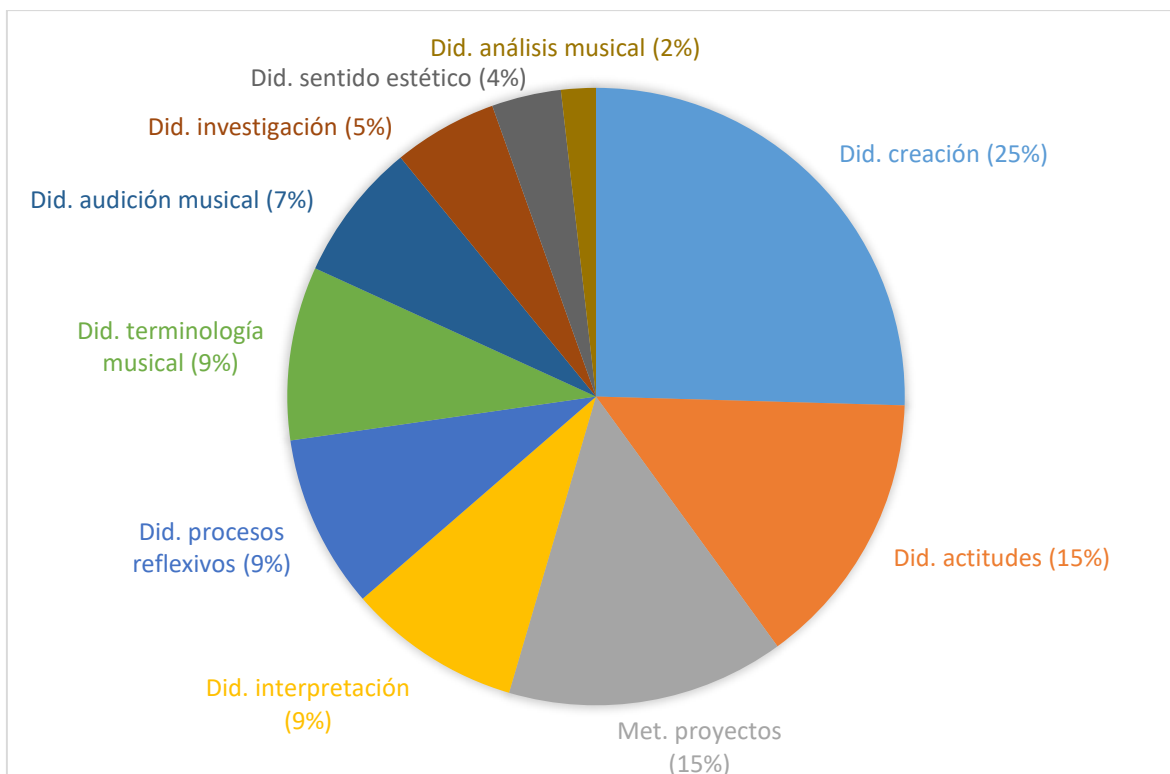
Habilidad didáctica	Aprendizaje específicos
Didáctica de la creación musical	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para motivar, enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación musical, en formato grupal, de adaptaciones de obras musicales, especialmente de canciones, y con utilización de recursos sonoros recogidos de la naturaleza y del entorno cultural. Asimismo, debe saber guiar a los estudiantes en procesos de improvisación en base a movimientos corporales a partir de algún elemento musical de una obra escuchada; improvisación de acompañamientos rítmicos a partir de esquemas o combinaciones métricas dadas, e improvisación musical de conjunto aplicadas a expresiones escénicas o audiovisuales.
Didáctica para el desarrollo de actitudes	El docente debe ser capaz de promover en los estudiantes una gama de disposiciones actitudinales relacionadas con: el cuidado frente a las condiciones acústicas del ambiente, valoración del silencio y autocuidado de la propia facultad de audición; la atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación; el interés por la música y la ejecución instrumental de diferentes repertorios; la tolerancia frente al

	pensamiento no coincidente y a los hábitos musicales de los demás, en particular respecto de la música contemporánea; el respeto por distintos grupos humanos y sus respectivas manifestaciones musicales.
Metodología de proyectos	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de diseño e implementación de proyectos musicales individuales y grupales, que fomenten la integración de conocimientos, habilidades y actitudes musicales adquiridos en la asignatura, considerando todas las etapas desde la planificación hasta la evaluación.
Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto, considerando repertorios vocales, instrumentales, mixtos y expresión corporal.
Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de reflexión relacionados con: el trabajo creativo y el desarrollo de las propias capacidades creativas; las relaciones entre las músicas actuales y las redes tecnológicas de comunicación; las funciones de la música en producciones audiovisuales; las relaciones de sentido entre los componentes del lenguaje musical y el lenguaje escénico y fílmico; las relaciones entre las tendencias en la música actual y las tendencias nacionales y mundiales en torno al consumismo y los problemas ambientales.
Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para fomentar en sus estudiantes la expresión oral sobre temas musicales con empleo de terminología y conceptos musicales específicos, en temáticas relacionadas con: las funciones de la música en la vida de los individuos y las colectividades; el comentario sobre su propio trabajo musical de composición e interpretación y el de otros; sobre obras de música popular urbana, de crítica social y/o de corrientes alternativas; el comentario sobre los ensayos, estados de avance y resultados finales de los proyectos.
Didáctica para el desarrollo de la audición musical	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de: identificación auditiva de características de estilo y de estructura de músicas actuales de diversos repertorios difundidos en los medios de comunicación; identificación auditiva de características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y en espacios públicos; identificación auditiva de características estéticas en la música de algunas producciones audiovisuales.

Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para guiar a sus estudiantes en la categorización de las diferentes expresiones musicales del entorno escolar, incorporando características musicales y usos dados por individuos y grupos, y enseñar y conducir procesos de investigación sobre el desarrollo histórico de la música en las obras audiovisuales, y sus posibilidades expresivas.
Didáctica para el desarrollo del sentido estético	El docente debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover el empleo del sentido estético en la búsqueda y selección de soluciones musicales que requieran los proyectos.
Didáctica del análisis musical	El docente debe manejar estrategias didácticas para enseñar el análisis musical desde una fuente auditiva o escrita.

Siempre con la precaución señalada más arriba, se ofrece, en la **Figura 7**, el siguiente gráfico que muestra las proporciones de la presencia de las distintas habilidades didácticas requeridas del docente, que se ha extraído de los AE del currículo escolar.

Figura 7 *Proporciones de la Presencia de Habilidades Didácticas*



Como se observa, la habilidad didáctica más requerida del profesor es la didáctica de la creación musical, seguida por las capacidades del docente para fomentar actitudes que propicien la apertura y exploración del fenómeno sonoro y musical en su dimensión artística y cultural, y la metodología de proyectos. Estas prioridades son concordantes con el enfoque pedagógico que presenta el currículo escolar, el cual quiere situar al estudiante como protagonista del proceso de aprendizaje, otorgándole una participación activa y protagónica en la planificación, implementación y evaluación de las actividades realizadas. El docente, por lo tanto, tendrá que saber orientar, facilitar y monitorear participación estudiantil para alcanzar un buen logro.

4.2 Formación inicial docente y su relación con los requerimientos del currículo escolar

4.2.1 Análisis comparativo de algunos elementos de los programas formativos PUCV y UPLA

Como resultado del análisis documental realizado, además de contrastar la formación inicial docente con el currículo escolar, se ha realizado un análisis comparativo de algunos componentes que estructuran los programas de formación en pedagogía musical en la PUCV y en la UPLA. El propósito de este apartado es profundizar en algunas de las características comunes y distintivas de ambos programas a partir de los datos entregados en el marco teórico, para comprender mejor la naturaleza y características de la formación que entregan, antes de pasar al estudio de sus relaciones con el currículo escolar.

Los análisis que se exponen a continuación se basan en las conclusiones sobre el mismo tema publicadas en Aranda, Carrillo y Casals (2017).

4.2.1.1 Respecto de los modelos de formación

A juzgar por el orden en que se ha presentado la información en las secciones anteriores, y por la modalidad comparativa que se ha utilizado en la **Tabla 1**, podría parecer que los dos programas de formación en estudio son bastante similares y corresponden a un mismo modelo de formación. No obstante, en varios de sus componentes se perciben elementos diferenciadores que se intentará descubrir.

Se comenzará el análisis dando una mirada a los principales modelos de formación de profesores de la especialidad musical existentes en el entorno latinoamericano.

Antecedentes: modelos de formación de profesores de música en el contexto latinoamericano

No han sido encontrados estudios que comparen modelos de formación de profesores de música en Chile. Sin embargo, la investigadora brasileña Teresa Mateiro (2010) compara diversas propuestas curriculares y formativas de instituciones formadoras de educadores musicales en los países de América del Sur. En su artículo, a partir del análisis de cuarenta y cinco planes de estudio de instituciones de formación de maestros en dichos países, la autora concluye que es posible clasificar los modelos de formación docente en tres categorías:

- i. Formación de músicos con especialidad en educación musical. Este primer caso representa un modelo que tiene origen en los conservatorios europeos y se desarrolló en diferentes países de diversas formas. La formación del músico y del profesor de música se realiza en la misma institución. Según Mateiro (2010), este tipo de formación genera un cierto dilema acerca de la identidad de los estudiantes, como ha sido encontrado en investigaciones llevadas a cabo en diferentes países (Day, 2006; Froehlich, 2011; Korthagen, 2010). Se aprecia que el objetivo primordial de los estudiantes es ser músicos, pero muchos de ellos se desempeñan laboralmente en docencia, ya sea escolar como especializada en materias musicales. Por tanto, se reconoce a esta formación una amplitud de posibilidades de actuación profesional.
- ii. Formación de pedagogos con especialidad en educación musical. Este segundo caso se relaciona directamente con qué rol se otorga a la música en la formación de niños y jóvenes y, en este sentido, con la concepción misma de la música en la escuela. Este modelo se apoya ante todo en la formación del pedagogo, por lo que el plan de estudios surge principalmente del corpus de conocimiento propio de la didáctica general más que del conocimiento de la materia a enseñar.
- iii. Formación de educadores en arte con especialidad en educación musical. En este tercer caso, la formación del docente requiere partir del conocimiento general de las diferentes artes para orientarse luego hacia una especialización en música. Surge, en consecuencia, el desafío de formar un profesional con habilidades y conocimientos diversos pero integrados, que sea capaz de diseñar propuestas pedagógicas que respeten las perspectivas de las distintas artes.

En la configuración del plan de estudios de cada una de estas modalidades formativas, el peso relativo de cada área curricular es diverso, existiendo casos, como el de la primera modalidad, en los que la formación musical es la principal, con presencia menor de asignaturas pedagógicas y generales; y otros casos en los que la relación es inversa, como ocurre en la segunda modalidad. Y también se observa otros modelos, como en la tercera modalidad, en los que la formación principal es la artística en general, con una especialización en música.

Relacionado con esto, existe una gran variedad de denominaciones de los programas académicos conducentes a este título profesional, como también es variado el tipo de institución o

departamento del cual depende la carrera (instituciones musicales, instituciones pedagógicas, instituciones de formación artística general, entre otras), en algunos casos de nivel universitario y en otros de nivel terciario no universitario. De la misma forma, existen a veces diferencias importantes entre la formación del profesor encargado de impartir la asignatura en primaria y en secundaria. Todas estas diferencias no se producen solo entre un país y otro, sino también entre instituciones dentro de un mismo país (Aróstegui & Cisneros-Cohernour, 2010).

Identificación de los modelos de formación UPLA y PUCV en base a sus componentes formativos

A partir del análisis de los documentos que contienen los sustentos pedagógicos y disciplinarios de las dos carreras aquí examinadas, y que describen sus procesos de enseñanza y aprendizaje, se ha podido comprobar que ambos programas responden a modelos de formación diferentes entre sí, pero que comparten elementos comunes que se han presentado precedentemente.

Para empezar, de acuerdo con los planteamientos tomados de Mateiro (2010), el programa de formación de la PUCV se acercaría más a la modalidad “formación de músicos con especialidad en educación musical”, en palabras de esta autora.

Se observa que los propósitos de la carrera anteponen a toda otra consideración el estatus disciplinario que debe alcanzar el profesor, que sería el que, de acuerdo con los postulados del programa, lo facultarían para impartir la docencia en distintos tipos de desempeños musicales (interpretación, apreciación, composición, investigación) y en contextos educativos diversos (Instituto de Música PUCV, 2009).

El análisis del perfil de egreso muestra que la formulación de las competencias relacionadas con la música, tanto en sus componentes teóricos como prácticos, es mayoritaria (57%) comparada con las competencias referidas a los elementos pedagógicos y a los generales.

Lo mismo puede apreciarse en la relación entre las áreas curriculares, en las que el área estrictamente disciplinaria, común con los planes de estudio de las otras carreras musicales impartidas por la misma institución (licenciatura en música, composición e interpretación musical), es mayoritaria (51%). Se agrega a esto que existe una formación musical complementaria con fines fundamentalmente pedagógico-didácticos, clasificada previamente en este apartado como del área curricular profesional, que agrega otras 17 asignaturas del área instrumental, vocal y de música folclórica, elevando la proporción total de formación musical a un 74%.

Otro indicio que podría apoyar esta clasificación es el perfil de los profesores formadores: como se indicaba más arriba, los docentes son profesionales expertos en sus áreas disciplinarias, que en muchos casos no son profesores de música, sino profesionales que se desarrollan principalmente en la actividad de extensión artística, composición, investigación y publicación.

En el caso de la carrera de educación musical de la UPLA se puede observar una orientación distinta, próxima a la modalidad que Mateiro denomina “formación de pedagogos con especialidad en educación musical”.

En sus objetivos educacionales, la carrera declara su apuesta por la formación de profesores de educación musical competentes y efectivos, preparados para integrarse plenamente al sistema formal de educación.

Las competencias del perfil de egreso, por su parte, se refieren al sujeto en formación permanentemente como un profesor de educación musical recurriendo, incluso, a una variedad de sinónimos que da riqueza a las formulaciones sin perder en ningún momento el foco: “profesional de la educación musical”, “educador musical” o “pedagogo en educación musical” (Departamento de Música UPLA, 2017b).

El área curricular de la especialidad musical muestra una proporción mayoritaria, similar a la de la PUCV (57,8%). Esto obedece a que ambos programas realizan procesos de admisión con estudiantes sin formación musical previa, y deben, por tanto, desarrollar la adquisición de un lenguaje musical complejo, como es el musical, con alto nivel de manejo en poco tiempo. Esta situación, como en el caso de la mayoría de las carreras de pedagogía en música del país, obliga a ampliar la formación musical de manera importante. No obstante, la expresión curricular de los propósitos prioritarios de formación docente resulta evidente. Y el énfasis extracurricular en la práctica musical de conjunto, como se dijo más arriba, tiene clara dirección hacia una funcionalidad escolar.

Finalmente, el perfil de los docentes concuerda también con los objetivos de la carrera, en cuanto que sus profesores son egresados de carreras de pedagogía con una trayectoria más centrada en la docencia y en la extensión artística como vehículo de conexión con el entorno social, que en la investigación y los estudios avanzados.

4.2.1.2 Respecto de la formación práctica

Continuando con la examinación de los elementos diferenciadores entre los programas de formación de profesores de música en estudio, ahora se pondrá el foco en el tema de la formación práctica en aula escolar, ámbito formativo que es propio de todos los programas de formación docente del país, también llamado “prácticum”.

En este ámbito se observa, por una parte, que en la carrera de la PUCV el foco está puesto fundamentalmente en el proceso de aprender a enseñar. Según este enfoque, la actuación del profesor en formación está centrada tanto en el conocimiento disciplinario como en el conocimiento de las estrategias didácticas y pedagógicas, junto con competencias asociadas a la dimensión psicológica de la docencia. A esto se agregan los elementos vocacionales, valóricos, el desarrollo de la identidad profesional y otras capacidades como las de investigación y reflexión.

Por su parte, la UPLA focaliza primeramente en la dimensión socioemocional del desarrollo del profesor, orientando la actividad hacia temas como la conciencia emocional, la regulación, la autoestima, las habilidades sociales, las habilidades para la vida y el bienestar, inmersas en los diferentes contextos y niveles del quehacer pedagógico.

Aun cuando las dos carreras estudiadas pertenecen a la misma zona geográfica del país y sus comunidades estudiantiles y académicas comparten similares realidades y contextos, las instituciones a las que pertenecen hacen análisis distintos de sus prioridades y focos de atención en el tema de las prácticas. Estos análisis parten de las características de los estudiantes que ingresan a las carreras. Los procesos de admisión de ambas carreras, aunque semejantes y dirigidos al mismo público, experimentan resultados distintos en términos del tipo de estudiantes que reciben.

Se señalaba que, en el caso de la UPLA los diagnósticos institucionales indican que un número importante de estudiantes proviene de contextos deprivados económica y socialmente. Esto trae asociado muchas veces capacidades descendidas tanto en el plano académico como en el plano del desarrollo personal (autoestima, habilidades sociales, capacidades comunicativas orales y escritas, entre otras), lo cual hace necesario focalizar la atención en el desarrollo de las competencias en esas áreas, como base para establecer interacciones adecuadas con los actores del sistema educativo al momento de insertarse en los ambientes escolares durante sus actividades de práctica. Situación que es bastante diversa de la que ocurre en la PUCV, en que los estudiantes presentan, en general,

altos puntajes de ingreso y condiciones académicas y de autoestima más altas, lo cual permite que las experiencias prácticas se puedan focalizar más tempranamente en los desafíos técnico-pedagógicos y didácticos.

No obstante, los procesos formativos de práctica en la UPLA, que mantienen al estudiante con una exposición casi permanente al medio escolar durante toda la carrera, y con una atención constante frente al tema de la vocación, podrían asegurar definiciones más claras y estables por parte de los estudiantes frente a su identidad profesional, lo que es esencial para una práctica docente eficaz (Day, 2006). Agréguese a esto el hecho de que la carrera ofrece una única salida profesional hacia la pedagogía en educación musical. En contraste con esto, la formación práctica en la PUCV, como se dijo, de carácter más técnico-pedagógico y basada en una fuerte formación disciplinaria, otorga menos oportunidades de contacto con el medio escolar, aunque estas muestran objetivos muy definidos.

En lo referido a las definiciones de identidad profesional en la carrera de la PUCV, debe considerarse que el mismo ingreso ofrece al estudiante la alternativa de adscribirse a otros planes de formación exclusivamente musicales (Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales y mención en Composición), de manera que el estudiante, si no tiene definiciones claras preestablecidas, podría experimentar una disyuntiva vocacional constante durante su formación. En este sentido, algunos autores coinciden en la importancia de que los programas de formación del profesorado de música forjen en los estudiantes, ya desde los inicios del proceso formativo, un fuerte y sólido sentimiento de identidad profesional que les ayude a lidiar con problemas propios de la práctica, especialmente durante los primeros años de ejercicio (Carrillo & Vilar, 2014).

4.2.1.3 Respecto de la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica

Un tercer aspecto que se considera relevante es la tensión existente entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico que se manifiesta en la formación de los profesores de las dos instituciones estudiadas, en plena sintonía con lo que se ha mostrado respecto de la situación nacional (ver reflexión final del apartado sobre Antecedentes de la formación de profesores en Chile). En este sentido, se observa que ambas carreras, aun con modelos formativos diversos, comparten esta misma problemática, tal como han puesto de manifiesto los datos aportados en la sección anterior de este capítulo. Se expondrá a continuación algunas de estas evidencias, que han

sido subrayadas en los acuerdos de acreditación con los que han finalizado los procesos de acreditación a que han sido sometidas ambas carreras.

Para la carrera de la PUCV, el acuerdo de acreditación del año 2003 identifica como debilidad “el diseño curricular, cuyos fundamentos y consistencia interna no son totalmente coherentes con el perfil de egreso [...]. Esto se expresa, por una parte, en la baja integración entre la línea de formación pedagógica con la línea de la especialidad” (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2003, p. 4-5). También más adelante vuelve a señalarse esta problemática, surgida como consecuencia de la falta de integración entre formación disciplinaria y pedagógica (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2006). Sin embargo, en el acuerdo del año 2010 (Qualitas, 2010), se aportan evidencias que apuntan que la carrera ha avanzado en la superación del problema y ya en el último acuerdo de acreditación (Qualitas, 2015) no se hace mención a dicha problemática.

Para la carrera de la UPLA el proceso ha sido similar. El acuerdo de acreditación del año 2007 señala que la estructura curricular de la carrera “no es consistente con lo definido en el perfil de egreso y se caracteriza por la baja integración entre los cursos que corresponden al área de la formación pedagógica y aquellos del área de la especialidad” (Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado, 2007, p. 3). El acuerdo del año 2010 también pone de manifiesto estas carencias, aunque reconoce que se han producido avances importantes (Akredita, 2010). El acuerdo del año 2014 alude a la necesidad de fortalecer la articulación entre la formación pedagógica y la de especialidad (Akredita, 2014). En el último acuerdo (Comisión Nacional de Acreditación, 2018a) ya no se hace mención del tema.

Dado que el sistema de acreditación de carreras en Chile se orienta a la instalación de mecanismos de autorregulación de la calidad de la formación, la detección de debilidades en los programas formativos se justifica en la medida en que propende a la mejora de la calidad de sus procesos y resultados. Esto ha obligado a las carreras a implementar acciones para la superación de las debilidades, y esta superación se ha verificado en ambas carreras, a juzgar por lo señalado en los acuerdos de acreditación expuestos.

Ahora bien, al considerar que la división entre lo disciplinar y lo pedagógico tiene una vertiente curricular y otra institucional (Cox & Gysling, 1990), se comprende que esta tensión haya detonado en las universidades acciones de nivel institucional para buscar armonizar ambos componentes del currículo (ajustes curriculares impulsados por las vicerrectorías académicas u otras instancias de

gobierno superior, adaptaciones a la estructura organizacional, coordinaciones entre los docentes o actividades de perfeccionamiento, entre otras). Por esa parte, indudablemente, ha habido avances progresivos, tal como señalan los acuerdos de acreditación de ambas carreras.

Ahora bien, en el análisis de la información de campo que se ha recogido se observará que hay elementos internos de la formación en que la tensión subsiste y constituye todavía un desafío por resolver. Abordar el tema desde las asignaturas mismas, desde la integración o articulación de sus objetivos, contenidos, actividades, estrategias didácticas, criterios y modalidades de evaluación y otros componentes de un curso universitario parece resultar difícil en el contexto chileno por los sesgos que se han infiltrado históricamente en los procesos formativos de académicos y especialistas.

De alguna manera, la crítica que se ha deslizado sobre los estándares orientadores para carreras de pedagogía en Chile (Ministerio de Educación de Chile, 2014; M. Núñez & Cubillos, 2012) podría revelar que esta dicotomía “saberes disciplinarios/saberes pedagógicos” está instalada todavía en los diversos niveles del sistema escolar. En este sentido, aun considerando lo que han propuesto diversos estudios acerca de las competencias que debe exhibir el profesor de música (Addressi, 2005; Carbajo, 2009; Carrillo y Vilar, 2014; Music Education Network, 2009; Rodríguez-Quiles, 2004) la realidad en las carreras en estudio es que las competencias definidas en sus perfiles obedecen a imaginarios heterogéneos, aun en un contexto cultural y educativo común en la zona.

4.2.2 Puntos de convergencia y divergencia entre la formación inicial docente y el currículo escolar de música: el caso PUCV

Orientados siempre por los objetivos que se persigue en esta tesis, en orden a evaluar la pertinencia de la formación de profesores de música de Educación Media en el contexto de Valparaíso, se presentará a continuación un contraste entre lo que ofrecen los planes de estudio para la formación inicial de profesores de música de la PUCV y los requerimientos que emergen del currículo escolar, a partir de los resultados mostrados en el apartado anterior. Esto permitirá identificar puntos de encuentro y desencuentro entre ambos. Posteriormente, se hará lo mismo con los planes de estudio de la UPLA.

Para este ejercicio serán considerados los dos últimos planes de estudio vigentes: el implementado en el año 2009 y el implementado en el 2016. Tal como se señalaba en el marco teórico de este

trabajo, el plan 2009 fue el que cursaron los docentes participantes de este estudio. No obstante, se ha incorporado el análisis del plan 2016 para ampliar la perspectiva considerando el dinamismo propio de estos procesos formativos, para enriquecer, así, las conclusiones de este trabajo.

A partir de estos planes se mostrará dos ejercicios de análisis. Primeramente, se intentará hacer un contraste entre las asignaturas que conforman el plan de estudios y los requerimientos del currículo escolar, identificando cuánto aportan las asignaturas al desarrollo de los conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales, habilidades disciplinarias y habilidades didácticas necesarias para impartir el currículo escolar. En segundo lugar, se hará el ejercicio inverso, es decir, se apreciará qué requerimientos son abordados, y en qué medida, por los planes de estudio de formación inicial.

Lo que aquí se presenta es un resumen de los resultados. Una muestra de cómo se realizó este trabajo se encuentra en el **Anexo 5**, especialmente en las letras B y C para los datos de la PUCV.

4.2.2.1 Contraste entre el plan de estudios 2009 y los requerimientos del currículo escolar al profesor de música

El plan de estudios iniciado el año 2009 tiene un total de 74 asignaturas. Para el presente análisis solo se han considerado las que apuntan directamente a la formación pedagógica y disciplinar, quedando fuera las relacionadas con estudios generales, sello institucional (antropología y moral cristiana) y optativos no relacionados con la disciplina.

Este plan de estudios tiene una duración de 9 semestres y contiene las asignaturas que se muestran en la siguiente matriz, en la **Figura 8**:

Figura 8 Matriz Curricular Plan de Estudios 2009 PUCV

I - II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Lectura Musical 1 (curso de duración anual)	Lectura Musical 2	Lectura Musical 3	Lectura Musical 4	Lectura Musical 5	Seminario del Lenguaje Musical 1	Seminario del Lenguaje Musical 2	Seminario de Título
Polifonía 1	Polifonía 2	Polifonía 3	Polifonía 4	Polifonía 5	Problemáticas de la Música 1	Problemáticas de la Música 2	Asignaturas de Estudios Generales
Análisis 1	Análisis 2	Análisis 3	Análisis 4	Análisis 5	Armonía Popular	Metodología de la Investigación	Asignaturas de Estudios Generales
Historia de la Música 1 (curso anual)	Historia de la Música 2	Historia de la Música 3	Historia de la Música 4	Historia de la Música 5	Dirección de Conjuntos 1	Dirección de Conjuntos 2	Asignaturas de Estudios Generales
Piano 1	Piano 2	Piano 3	Piano 4	Piano 5	Didáctica de la Cultura tradicional 1	Didáctica de la Cultura tradicional 2	Optativo de Especialización
	Informática Musical 1	Informática Musical 2	Flauta Dulce 1	Flauta Dulce 2	Flauta Dulce 3	Taller de Percusión	Práctica Docente Final
	Guitarra 1	Guitarra 2	Guitarra 3	Guitarra 4	Planificación Curricular	Conjunto Instrumental	
Práctica Coral 1	Práctica Coral 2	Práctica Coral 3	Técnica Vocal Aplicada 1	Técnica Vocal Aplicada 2	Técnica Vocal Aplicada 3	Evaluación para el Aprendizaje	
Música de Tradición Oral	Identidad Profesional Docente	Psicol. de la Niñez y Adolescencia	Pensamiento Pedagógico Contemporáneo	Investigación de la Práctica Educativa	Moral Cristiana	Aprendizaje en Contextos Escolares	
Organología	Práctica Docente Inicial	Antropología Cristiana	Psicología Social Aplicada	Metodología de la Educación Musical 1	Práctica Docente Intermedia	Metodología de la Educación Musical 2	

Contrastadas las asignaturas con los requerimientos del currículo escolar, resultan 7 conjuntos diferentes de asignaturas: las que aportan a 6 de los requerimientos, las que aportan a 5, a 4 y así sucesivamente hasta las que no aportan a ninguno en particular.

En todo caso, debe tenerse muy presente que la asociación que se ha hecho del aporte de las asignaturas a los requerimientos del currículo escolar es incompleta. Esto, en el sentido de que se ha asociado cada asignatura con cada requerimiento considerando solo los conocimientos o prácticas **directamente relacionados** con ese respectivo requerimiento. En la realidad, las habilidades musicales se ejercitan y perfeccionan simultáneamente en varias asignaturas al mismo tiempo, aunque no sean estas el objetivo central de la asignatura.

Por ejemplo, la práctica de la lectura musical y de la escucha musical se desarrollan en muchas asignaturas instrumentales, vocales y de práctica de conjunto y no solo en la asignatura de Lectura Musical. O la práctica de la creación e improvisación musical se desarrolla en diversas asignaturas,

como en las de lenguaje musical, armonía, didácticas, entre otras, y no solo en la de composición escolar. Pero, para el presente ejercicio, se considerará solo la asignatura que aborda cada requerimiento como uno de sus objetivos principales. Este principio vale para todos los casos de planes de estudio de la PUCV y de la UPLA.

La **Tabla 19** muestra cuánto se relacionan las asignaturas del plan del 2009 de la PUCV con los requerimientos del currículo escolar:

Tabla 19 *Relación de las Asignaturas Plan PUCV 2009 con los Requerimientos del Currículo Escolar*

N° de asignaturas	Aporte	N° requerimientos abordados
2 asignaturas	aportan a	6 requerimientos
7 asignaturas	aportan a	5 requerimientos
7 asignaturas	aportan a	4 requerimientos
8 asignaturas	aportan a	3 requerimientos
21 asignaturas	aportan a	2 requerimientos
11 asignaturas	aportan a	1 requerimiento
12 asignaturas	no aportan	-

Se observa que las asignaturas que aportan más globalmente a desarrollar capacidades relacionadas con el currículo escolar son solo dos. Al contrario, el conjunto mayor de asignaturas (21) aporta solo a dos requerimientos del currículo (no necesariamente los mismos). Esto último ocurre principalmente para el caso de destrezas musicales específicas que implican mucha ejercitación práctica y por tiempos prolongados (varios semestres consecutivos), como el solfeo, el entrenamiento auditivo, el canto individual y coral, y la práctica de instrumentos musicales (flauta dulce, guitarra, piano e instrumentos de percusión en este caso). Llama también la atención que 12 asignaturas no aportan a ningún requerimiento en particular. En este último conjunto se agrupan asignaturas que no abordan contenidos ni desarrollan habilidades relacionadas con la disciplina musical, como, por ejemplo, las de formación pedagógica, las de investigación educativa y las del prácticum.

4.2.2.2 Contraste entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas del plan de estudios 2009

Al realizar el análisis inverso, es decir, identificar cuáles son los requerimientos más abordados en las asignaturas, se observa que en el plan 2009 existen requerimientos que son trabajados en

muchas asignaturas (el mayor de ellos tiene 19 asignaturas que lo abordan) mientras que otros aparecen sin ser considerados en ninguna asignatura. Si se intenta alguna forma de organización de estos resultados, se puede ver que, de los 31 requerimientos considerados, hay un grupo menor (6) que concentra números altos de asignaturas que los abordan (entre 11 y 19 asignaturas); y, por el contrario, un grupo mayor (25) que son abordados por pocas asignaturas (entre 7 y 1) o por ninguna.

En la **Tabla 20** se muestra la relación entre los requerimientos del currículo escolar al profesor de música y el número de asignaturas del currículo 2009 que los consideran dentro de sus contenidos y actividades. Se consigna en la columna de la izquierda el nombre del requerimiento, en la columna central el tipo de requerimiento, considerando los conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales (CDTC), las habilidades procedimentales (HP) y las habilidades didácticas (HD), y en la columna de la derecha el número de asignaturas que lo abordan.

Tabla 20 Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan PUCV 2009

Contenidos y habilidades del currículo escolar	Naturaleza específica del requerimiento	N° asignaturas que lo abordan
Interpretación musical instrumental y vocal	HP	19
Música de concierto y popular: historia y actualidad	CDTC	15
Lectura y notación musical para voces e instrumentos	HP	14
Sociología de la música	CDTC	12
Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	HD	12
Lenguaje musical	CDTC	11
Discriminación - identificación auditiva	HP	7
Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	CDTC	6
Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	CDTC	6
Armonía y arreglos	CDTC	6
Creación musical	HP	6
Análisis musical	CDTC	5
Análisis musical	HP	5
Didáctica de la creación musical	HD	4
Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical	HD	4
Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos	HD	3
Danza y coreografía	CDTC	2
Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	CDTC	2
Expresión corporal	HP	2
Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales	HP	2
Didáctica para el desarrollo de la audición musical	HD	2
Didáctica para el desarrollo del sentido estético	HD	2
Organología	CDTC	1
Psicoacústica	CDTC	1
Investigación sobre temáticas musicales	HP	1
Didáctica para el desarrollo de actitudes	HD	1
Didáctica del análisis musical	HD	1
Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	CDTC	0
Profesiones musicales: formación y campo profesional	CDTC	0
Metodología de proyectos	HD	0
Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación	HD	0

4.2.2.3 Contraste entre el plan de estudios 2016 y los requerimientos del currículo escolar al profesor de música

El plan de estudios iniciado el año 2016 tiene un total de 73 asignaturas. Tal como en el caso anterior, para presente análisis solo se han considerado las que apuntan directamente a la formación pedagógica y disciplinar, quedando fuera las relacionadas con estudios generales, sello institucional (antropología y ética cristiana) e inglés.

Este plan de estudios tiene una duración de 9 semestres y contiene las asignaturas que se muestran en la siguiente matriz, en la **Figura 9**:

Figura 9 Matriz Curricular Plan de Estudios 2016 PUCV

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Lectura Musical 1	Lectura Musical 2	Lectura Musical 3	Lectura Musical 4	Lectura Musical 5	Lectura Musical 6	Dirección de Conjuntos 1	Dirección de Conjuntos 2	Práctica Docente Final
Polifonía 1	Polifonía 2	Armonía y Análisis 1	Armonía y Análisis 2	Armonía y Análisis 3	Armonía y Análisis 4	Danzas y Juegos Tradicionales en Chile	Metodología de la Educación Musical 2	
Piano 1	Piano 2	Piano 3	Piano 4	Piano 5	Instrumento Electivo	Taller de Percusión	Conjunto Instrumental	
Organología	Estrategias Discursivas para Acceder al Conocimiento Disciplinar	Formación Vocal 1	Formación Vocal 2	Formación Vocal 3	Armonía Popular	Metodología de la Investigación	Estrategias Discursivas para Comunicar el Conocimiento Disciplinar	
Análisis 1	Análisis 2	Guitarra 1	Guitarra 2	Guitarra 3	Asignatura de Estudios Generales	Asignatura de Estudios Generales	Asignatura de Estudios Generales	
Música Tradicional en Chile 1	Música Tradicional en Chile 2	Informática Musical	Flauta Dulce 1	Flauta Dulce 2	Metodología de la Educación Musical 1	Teoría y Planificación Curricular	Ética Cristiana	
Práctica Coral 1	Práctica Coral 2	Práctica Coral 3	Práctica Coral 4	Práctica Docente Inicial	Psicol. de la Niñez y Adolescencia	Evaluación del y para el Aprendizaje	Investigación Educativa y Pedagógica	
Historia de la Música 1	Historia de la Música 2	Historia de la Música 3	Historia de la Música 4	Inglés 1	Inglés 2	Inglés 3	Inglés 4	
Antropología Cristiana	Fundamentos Filosóficos y Sociales de la Educación	Identidad Profesional Docente	Educación en y para la Diversidad	Taller de Psicología del Aprendizaje	Psicología Social Aplicada en la Escuela y su Comunidad	Práctica Docente Intermedia	Tecnologías Digitales para el Aprendizaje y el Desarrollo	

Contrastadas las asignaturas con los requerimientos del currículo escolar, resultan 8 conjuntos diferentes de asignaturas: las que aportan a 8 de los requerimientos, las que aportan a 6, a 5 y así sucesivamente hasta las que no aportan a ninguno en particular.

La **Tabla 21** muestra cuánto se relacionan las asignaturas con los requerimientos del currículo escolar:

Tabla 21 Relación de las Asignaturas Plan PUCV 2016 con los Requerimientos del Currículo Escolar

N° de asignaturas	Aporte	N° requerimientos abordados
1 asignatura	aporta a	6 requerimientos
3 asignaturas	aportan a	5 requerimientos
4 asignaturas	aportan a	4 requerimientos
6 asignaturas	aportan a	3 requerimientos
22 asignaturas	aportan a	2 requerimientos
9 asignaturas	aportan a	1 requerimiento
15 asignaturas	no aportan	-

En este caso se observa que las asignaturas que aportan más globalmente a desarrollar capacidades relacionadas con el currículo escolar aumentan a cuatro. Mientras tanto, el conjunto mayor de asignaturas (que ahora son 22) sigue aportando solo a dos requerimientos del currículo. El análisis interno muestra la misma situación que con el plan de estudios anterior: se trata de destrezas musicales específicas que implican mucha ejercitación práctica y por tiempos prolongados. Esta vez son 15 las asignaturas que no aportan a ningún requerimiento en particular. Tal como en el caso anterior, en este último conjunto se agrupan asignaturas que no abordan contenidos ni desarrollan habilidades relacionadas con la disciplina musical, como, por ejemplo, las de formación pedagógica, las de investigación educativa y las del prácticum.

4.2.2.4 Contraste entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas del plan de estudios 2016

Al realizar el análisis inverso, es decir, identificar cuáles son los requerimientos más abordados en las asignaturas, se observa que en el plan 2016 existen requerimientos abordados en muchas asignaturas (el mayor de ellos tiene 20 asignaturas que lo abordan) mientras que otros aparecen sin ser considerados en ninguna asignatura. Si se intenta alguna forma de agrupación de estos resultados, se puede observar que, de los 31 requerimientos considerados, hay un grupo menor (4) que concentran números altos de asignaturas que los abordan (entre 11 y 20 asignaturas); y, por el contrario, un grupo mayor (27) que son abordados por pocas asignaturas (entre 8 y 1) o por ninguna.

En la **Tabla 22** se muestra la relación entre los requerimientos del currículo escolar al profesor de música y el número de asignaturas del currículo 2016 que los consideran dentro de sus contenidos y actividades.

Tabla 22 Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan PUCV 2016

Contenidos y habilidades del currículo escolar	Naturaleza específica del requerimiento	N° asignaturas que lo abordan
Interpretación musical instrumental y vocal	HP	20
Lenguaje musical	CDTC	13
Lectura y notación musical para voces e instrumentos	HP	13
Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	HD	11
Didáctica de la creación musical	HD	8
Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	CDTC	7
Música de concierto y popular: historia y actualidad	CDTC	7
Sociología de la música	CDTC	7
Análisis musical	CDTC	6
Armonía y arreglos	CDTC	6
Creación musical	HP	6
Análisis musical	HP	6
Didáctica del análisis musical	HD	5
Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	CDTC	4
Discriminación - identificación auditiva	HP	3
Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical	HD	3
Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	CDTC	2
Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales	HP	2
Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos	HD	2
Didáctica para el desarrollo de la audición musical	HD	2
Danza y coreografía	CDTC	1
Organología	CDTC	1
Psicoacústica	CDTC	1
Expresión corporal	HP	1
Investigación sobre temáticas musicales	HP	1
Didáctica para el desarrollo de actitudes	HD	1
Didáctica para el desarrollo del sentido estético	HD	1
Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	CDTC	0
Profesiones musicales: formación y campo profesional	CDTC	0
Metodología de proyectos	HD	0
Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación	HD	0

4.2.2.5 Algunos puntos de comparación entre los planes de estudio 2009 y 2016 desde la perspectiva de su relación con los requerimientos del currículo escolar.

Si se considera el paso desde el plan de estudios 2009 al plan de estudios 2016 se puede notar que la cercanía entre el plan de estudios y los requerimientos del currículo escolar aumenta. Se ha identificado que esto ocurre a causa de la incorporación de una asignatura denominada Armonía y Análisis, de cuatro semestres de duración, que resultó de la fusión de dos líneas de asignaturas del plan 2009 anterior (Polifonía 3 a 6 y Análisis 3 a 6). En este caso, dicho cambio estuvo motivado por la búsqueda de ampliación del ámbito estilístico en el tratamiento de la armonía y del análisis

musical, el que pasó de una concentración en la música académica, cubierto por las antiguas asignaturas de Polifonía y de Análisis, a un enfoque estilístico mucho más abierto para la práctica del análisis morfosintáctico y formal y para la práctica de la armonía en la nueva asignatura Armonía y Análisis. Este cambio se realizó con el propósito de acoger los requerimientos de diversidad estilística del currículo escolar de música que no estaban siendo considerados, según el análisis curricular que realizó internamente el programa. Así, este cambio permitió abrir la práctica de la armonización y del análisis musical a repertorios de la tradición oral de Chile y de la música popular, además de la música de tradición escrita que ya existía, de una manera más equilibrada.

En este mismo contexto de cambio del plan de estudios 2009 al 2016 se observa un aumento de las asignaturas del área de formación pedagógica. Este aumento se produce por la incorporación de dos asignaturas obligatorias que antes eran optativas: es el caso de “Educar en y para la Diversidad” y “Tecnologías digitales para el aprendizaje y el desarrollo profesional docente”. Además de estas, se incorporan dos nuevas asignaturas específicamente orientadas a fortalecer la labor docente, relacionadas con el mejoramiento de capacidades de lectura comprensiva de textos disciplinarios y de las capacidades de comunicación y enseñanza de materias disciplinares. Todos estos cambios fueron impulsados por ajustes en la política de formación inicial docente para todos los programas de formación pedagógica de la PUCV.

También se puede observar en los resultados de este análisis (**Tablas 20 y 22**) que, excepto el caso de la didáctica de la interpretación instrumental y vocal en el plan 2009 y 2016, y de la didáctica de la creación musical en el plan 2016, las habilidades didácticas aparecen en su conjunto bastante descendidas en su tratamiento en las asignaturas, mientras los conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales y las habilidades procedimentales se muestran abordados de manera relativamente equilibrada.

Queda, finalmente, por decir, que en el caso de la PUCV hay un trasfondo importante que no conviene omitir. El plan 2009 otorgaba al estudiante una doble salida: la licenciatura en la especialidad (el nombre oficial es Licenciatura en Ciencias y Artes Musicales), más el título profesional de profesor de música y, además, el grado de licenciado en educación, que es parte obligada por la legislación sobre formación de profesores en Chile (el grado académico de licenciado en educación debe estar siempre asociado copulativamente al título de profesor). El plan 2016 otorga solo el título de profesor de música más el grado de licenciatura en educación. Este cambio

obedeció a condicionamientos externos al programa que impidieron la continuación de la oferta de la licenciatura en la especialidad dentro del mismo plan. Pero tuvo, por otra parte, un efecto claramente positivo en cuanto al aumento en la especificidad del plan de estudio que, a partir de ese momento, pudo ajustar el tipo y número de asignaturas con mayor precisión hacia el perfil de profesor de música y no al doble perfil de licenciado en la especialidad más el de profesor que antes tenía.

4.2.3 Puntos de convergencia y divergencia entre la formación inicial docente y el currículo escolar de música: el caso UPLA

A continuación, se enfocará la mirada a los resultados de ejercicio de contrastar los planes de estudio del programa de Educación Musical de la Universidad de Playa Ancha y los requerimientos que emergen del currículo escolar.

Para este ejercicio se considerará tres planes de estudio: los planes del año 1999, 2012 y 2014. Tal como se señalaba en el marco teórico de este trabajo, el plan 1999 fue el que cursaron los docentes participantes de este estudio. No obstante, se ha incorporado el análisis de los planes 2012 y 2014 para ampliar la perspectiva considerando el dinamismo propio de estos procesos formativos, para enriquecer, así, las conclusiones de este trabajo.

La modalidad de análisis seguirá el modelo del apartado anterior, es decir, primeramente, se intentará un contraste entre las asignaturas que conforman el plan de estudios y los requerimientos del currículo escolar, identificando el número de requerimientos que aportan las asignaturas al desarrollo de los conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales, de las habilidades disciplinarias y de las habilidades didácticas necesarias para impartir el currículo escolar. En segundo lugar, se hará el ejercicio inverso, es decir, se apreciará qué requerimientos son abordados, y en qué medida, por estos planes de estudio, adentrándonos, así, en un análisis más explicativo y no solo cuantitativo.

Lo que aquí se presenta es un resumen de los resultados. Una muestra de cómo se realizó este trabajo se encuentra en el **Anexo 5**, especialmente en las letras D y E para los datos de la UPLA.

4.2.3.1 Contraste entre el plan de estudios 1999 y los requerimientos del currículo escolar al profesor de música

El plan de estudios iniciado el año 1999 tiene un total de 47 asignaturas. Para el presente análisis solo se han considerado las que apuntan directamente a la formación pedagógica y disciplinar, quedando fuera las relacionadas con idioma extranjero y optativos. Estas últimas no han sido consideradas aquí por no tener relación directa con los aspectos disciplinarios ni profesionales. Y también para mantener concordancia con los temas abordados en las entrevistas, referidos, principalmente, a los ámbitos disciplinar, pedagógico y didáctico.

Este plan de estudios tiene una duración de 10 semestres y contiene las asignaturas que se muestran en la siguiente matriz de la **Figura 10**:

Figura 10 Matriz Curricular Plan de Estudios 1999 UPLA

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Psicología Educativa y del Aprendizaje	Filosofía de la Educación	Curriculum y Planificación	Sociología de la Educación	Orientación Educativa	Evaluación Educativa	Didáctica de la Especialidad	Metodología de la Investigación Educativa	Seminario de Titulación	Seminario de Titulación (continuación)
Lenguaje Musical	Elementos Básicos de la Música	Elementos Estructurales y Armónicos	Interpretación Vocal y de la Flauta Dulce en su Desarrollo Histórico	Práctica Coral	Taller Tecnológico Aplicado a la Música	Expresiones Folclóricas y Étnicas	Taller de Canto y Danzas Folclóricas y Latinoamericanas	Práctica Profesional	
El Fenómeno Artístico Musical	Fundamentos Técnicos para la Voz Cantada y la Flauta Dulce	Repertorio Canto y Flauta Dulce	Repertorio Instrumental en su Desarrollo Histórico	Repertorio Instrumental Contemporáneo y Latinoamericano	Dirección de Conjunto Coral	Dirección y Práctica de Conjunto Coral e Instrumental	Taller de Creación de Repertorio Musical para la Escuela		
Taller de Desarrollo Personal	Fundamentos Técnicos para Instrumentos de Teclado y Cuerda	Estructuras Armónicas Instrumentales	Historia de la Música	Análisis de la Música	Taller de Expresiones Instrumentales	Taller de Transcripción y Adaptación de Repertorio Instrumental			
Taller de Integración de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento I	Taller de Integración de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento II	Optativo I		Optativo II	Optativo III	Optativo IV	Optativo V		
		Idioma Extranjero I	Idioma Extranjero II		Herramientas Computacionales		Gestión Educativa		
		Taller de Vinculación con el Sistema Educativo I			Taller de Vinculación con el Sistema Educativo II	Taller de Vinculación con el Sistema Educativo III			

Contrastadas las asignaturas con los requerimientos del currículo escolar, resultan 7 conjuntos diferentes de asignaturas: las que aportan a 6 de los requerimientos, las que aportan a 5, a 4 y así sucesivamente hasta las que no aportan a ninguno en particular.

Tal como en el caso de la PUCV, debe tenerse presente que la asociación que se ha hecho del aporte de las asignaturas a los requerimientos del currículo escolar es incompleta, en el sentido de que se ha asociado cada asignatura con cada requerimiento considerando solo los conocimientos o prácticas **directamente relacionados** con ese respectivo requerimiento. Como se decía para el caso de la PUCV, se debe tener conciencia de que las habilidades musicales se ejercitan y perfeccionan simultáneamente en varias asignaturas al mismo tiempo, aunque no sean estas el objetivo central de la asignatura.

La **Tabla 23** muestra cuánto se relacionan las asignaturas del plan del 1999 de la UPLA con los requerimientos del currículo escolar:

Tabla 23 *Relación de las Asignaturas Plan UPLA 1999 con los Requerimientos del Currículo Escolar*

N° de asignaturas	Aporte	N° requerimientos abordados
1 asignatura	aporta a	6 requerimientos
5 asignaturas	aportan a	5 requerimientos
1 asignatura	aporta a	4 requerimientos
6 asignaturas	aportan a	3 requerimientos
6 asignaturas	aportan a	2 requerimientos
4 asignaturas	aportan a	1 requerimiento
18 asignaturas	no aportan	-

Se observa que en este plan de estudios la distribución, en cuanto al aporte de las asignaturas al desarrollo de capacidades requeridas en el currículo escolar, es más homogénea y no concentrada en unas pocas. El conjunto mayor de asignaturas en esta tabla (18) es el que no aporta a ningún requerimiento en particular. En este conjunto se agrupan asignaturas que no abordan contenidos ni desarrollan habilidades relacionadas con la disciplina musical, como, por ejemplo, las de formación pedagógica, las de investigación educativa y las del prácticum.

4.2.3.2 Contraste entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas del plan de estudios 1999

Como se explicó para el caso de la PUCV, se realizó también un análisis inverso al anterior, que consistió en identificar cuáles son los requerimientos más abordados en las asignaturas. Se observa que en el plan 1999 existen requerimientos que son trabajados en varias asignaturas (el mayor de ellos tiene 9 asignaturas que lo abordan) mientras que otros aparecen sin ser considerados en ninguna asignatura. La distribución de las relaciones entre requerimiento y número de asignaturas mostrará que los requerimientos considerados por más asignaturas son pocos, mientras aquellos que son abordados en menos asignaturas, aumentan. Esto se ilustrará en la **Tabla 24**, en la cual se consigna en la columna de la izquierda el nombre requerimiento, en la columna central el tipo de requerimiento, considerando los conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales (CDTC), las habilidades procedimentales (HP) y las habilidades didácticas (HD), y en la columna de la derecha el número de asignaturas que lo abordan.

Tabla 24 Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan UPLA 1999

Contenidos y habilidades del currículo escolar	Naturaleza específica del requerimiento	N° asignaturas que lo abordan
Interpretación musical instrumental y vocal	HP	9
Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	HD	7
Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	CDTC	6
Lectura y notación musical para voces e instrumentos	HP	6
Creación musical	HP	5
Didáctica de la creación musical	HD	5
Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	CDTC	4
Música de concierto y popular: historia y actualidad	CDTC	4
Armonía y arreglos	CDTC	4
Lenguaje musical	CDTC	2
Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	CDTC	2
Discriminación - identificación auditiva	HP	2
Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales	HP	2
Didáctica para el desarrollo del sentido estético	HD	2
Análisis musical	CDTC	1
Danza y coreografía	CDTC	1
Organología	CDTC	1
Sociología de la música	CDTC	1
Análisis musical	HP	1
Didáctica para el desarrollo de actitudes	HD	1
Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos	HD	1
Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical	HD	1
Didáctica para el desarrollo de la audición musical	HD	1
Psicoacústica	CDTC	0
Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	CDTC	0
Profesiones musicales: formación y campo profesional	CDTC	0
Expresión corporal	HP	0
Investigación sobre temáticas musicales	HP	0
Metodología de proyectos	HD	0
Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación	HD	0
Didáctica del análisis musical	HD	0

4.2.3.3 Contraste entre el plan de estudios 2012 y los requerimientos del currículo escolar al profesor de música

El plan de estudios iniciado el año 2012 tiene un total de 54 asignaturas. Este aumento de 7 asignaturas se produjo por la separación en dos de asignaturas del plan 1999, en el que existían 4 asignaturas que abordaban el estudio conjunto del piano más la guitarra y 3 que abordaban el estudio conjunto del canto más la flauta dulce. El análisis interno de los docentes llevó a la

determinación de realizar la enseñanza de los instrumentos en asignaturas separadas, por lo cual las 7 asignaturas que involucraban esos instrumentos se transformaron en 14.

Para el presente análisis, de las 54 asignaturas solo se han considerado las que apuntan directamente a la formación pedagógica y disciplinar, quedando fuera las relacionadas con idioma extranjero y optativos. Como ya se ha explicado, estas últimas no han sido consideradas aquí por no tener relación directa con los aspectos disciplinarios ni profesionales.

Este plan de estudios tiene una duración de 10 semestres y contiene las asignaturas que se muestran en la siguiente matriz de la **Figura 11**:

Figura 11 Matriz Curricular Plan de Estudios 2012 UPLA

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
Psicología Educativa y del Aprendizaje	Filosofía de la Educación	Curriculum y Planificación	Sociología de la Educación	Orientación Educativa	Evaluación Educativa	Didáctica de la Especialidad	Metodología de la Investigación Educativa	Seminario de Titulación	Seminario de Titulación (continuación)
Lenguaje Musical	Elementos Básicos de la Música	Elementos Estructurales y Armónicos	Historia de la Música	Práctica Coral	Taller Tecnológico Aplicado a la Música	Expresiones Folclóricas y Étnicas	Taller de Canto y Danzas Folclóricas y Latinoamericanas	Práctica Profesional	
El Fenómeno Artístico Musical	Educación de la Voz I	Educación de la Voz II	Educación de la Voz III	Análisis de la Música	Dirección de Conjunto Coral	Dirección y Práctica de Conjunto Coral e Instrumental	Taller de Creación de Repertorio Musical para la Escuela		
Taller de Desarrollo Personal	Flauta Dulce I	Flauta Dulce II	Flauta Dulce III		Taller de Expresiones Instrumentales	Taller de Transcripción y Adaptación de Repertorio Instrumental			
	Guitarra Funcional I	Guitarra Funcional II	Guitarra Funcional III	Guitarra Funcional IV					
	Piano Funcional I	Piano Funcional II	Piano Funcional III	Piano Funcional IV	Herramientas Computacionales		Gestión Educativa		
Taller de Integración de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento I	Taller de Integración de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento II	Optativo I		Optativo II	Optativo III	Optativo IV	Optativo V		
		Idioma Extranjero I	Idioma Extranjero II						
		Taller de Vinculación con el Sistema Educativo I			Taller de Vinculación con el Sistema Educativo II	Taller de Vinculación con el Sistema Educativo III			

Contrastadas las asignaturas con los requerimientos del currículo escolar, resultan 7 conjuntos diferentes de asignaturas: las que aportan a 6 de los requerimientos, las que aportan a 5, a 4 y así sucesivamente hasta las que no aportan a ninguno en particular.

La **Tabla 25** muestra cuánto se relacionan las asignaturas del plan del 2012 de la UPLA con los requerimientos del currículo escolar:

Tabla 25 *Relación de las Asignaturas Plan UPLA 2012 con los Requerimientos del Currículo Escolar*

N° de asignaturas	Aporte	N° requerimientos abordados
3 asignaturas	aportan a	6 requerimientos
3 asignaturas	aportan a	5 requerimientos
3 asignaturas	aportan a	4 requerimientos
6 asignaturas	aportan a	3 requerimientos
10 asignaturas	aportan a	2 requerimientos
5 asignaturas	aportan a	1 requerimiento
18 asignaturas	no aportan	-

Se señalaba más arriba que el gran cambio entre el plan de estudios 1999 y el 2012 fue la separación de las asignaturas instrumentales. Esta separación en asignaturas distintas provocó algunos cambios en la relación de estas con los requerimientos del currículo escolar, como se aprecia en la **Tabla 25**. En particular, esto se explica porque aparecieron más asignaturas contribuyendo a distintos aspectos de la formación disciplinaria. No hay ningún cambio en lo que respecta a las asignaturas de formación pedagógica.

4.2.3.4 Contraste entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas del plan de estudios 2012

En el análisis realizado con este plan de estudios, se observa que existen requerimientos que son trabajados en muchas asignaturas (el mayor de ellos tiene 16 asignaturas que lo abordan) mientras que otros aparecen sin ser considerados en ninguna asignatura. Se puede ver que, de los 31 requerimientos considerados, hay un grupo muy menor (2) que concentra números altos de asignaturas que los abordan (entre 14 y 16); y, por el contrario, un grupo mayor (29) que son abordados por pocas asignaturas (entre 7 y 1) o por ninguna. Esto se ilustrará en la **Tabla 26**, en la cual se consigna en la columna de la izquierda el nombre requerimiento, en la columna central el tipo de requerimiento y en la columna de la derecha el número de asignaturas que lo abordan.

Tabla 26 Relación entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas plan UPLA 2012

Contenidos y habilidades del currículo escolar	Naturaleza específica del requerimiento	N° asignaturas que lo abordan
Interpretación musical instrumental y vocal	HP	16
Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	HD	14
Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	CDTC	7
Lectura y notación musical para voces e instrumentos	HP	6
Creación musical	HP	5
Didáctica de la creación musical	HD	5
Música de concierto y popular: historia y actualidad	CDTC	4
Armonía y arreglos	CDTC	4
Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	CDTC	3
Sociología de la música	CDTC	3
Danza y coreografía	CDTC	2
Lenguaje musical	CDTC	2
Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	CDTC	2
Discriminación - identificación auditiva	HP	2
Expresión corporal	HP	2
Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales	HP	2
Didáctica para el desarrollo del sentido estético	HD	2
Análisis musical	CDTC	1
Organología	CDTC	1
Análisis musical	HP	1
Didáctica para el desarrollo de actitudes	HD	1
Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos	HD	1
Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical	HD	1
Didáctica para el desarrollo de la audición musical	HD	1
Psicoacústica	CDTC	0
Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	CDTC	0
Profesiones musicales: formación y campo profesional	CDTC	0
Investigación sobre temáticas musicales	HP	0
Metodología de proyectos	HD	0
Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación	HD	0
Didáctica del análisis musical	HD	0

4.2.3.5 Contraste entre el plan de estudios 2014 y los requerimientos del currículo escolar al profesor de música

El plan de estudios iniciado el año 2014 tiene un total de 70 asignaturas. Este nuevo aumento de asignaturas se presenta en distintas áreas del currículo. En el ámbito de la disciplina se produce un aumento de niveles de la asignatura dedicada al aprendizaje de la lectura musical, que sube de 1 a 5 niveles (el aumento corresponde a una serie asignaturas consecutivas al modo de Lectura Musical 1, 2, 3, etc., pero a las que se denomina con nombres diferentes: “Introducción a la Lectura Musical”, “Lectura Musical Básica”, “Lectura Musical Media”, etc.). Se observa también un incremento en las

asignaturas de taller instrumental, además de exhibirse una clara orientación hacia la música chilena y latinoamericana. Finalmente, a la línea de desarrollo vocal se agrega una asignatura de voz hablada.

El mayor crecimiento cuantitativo en el plan se aprecia en la línea del prácticum. Los fundamentos y las características de este plan se han mostrado en el marco teórico de este trabajo. En comparación con el plan de estudios 2012, la línea de actividades de práctica docente sube de 4 a 9 asignaturas, las que pueden apreciarse en la fila inferior de la matriz que se muestra a continuación. Finalmente, se produce también un aumento en las asignaturas denominadas “sello”, es decir, asignaturas que se orientan a la adquisición de rasgos distintivos que caracterizan a los profesionales de la UPLA.

Este plan de estudios tiene una duración de 9 semestres y contiene las asignaturas que se muestran en la siguiente matriz de la **Figura 12**:

Figura 12 Matriz Curricular Plan de Estudios 2014 UPLA

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX
Habilidades Comunicativas para el Desarrollo del Aprendizaje y la Enseñanza I	Habilidades Comunicativas para el Desarrollo del Aprendizaje y la Enseñanza II	Empleo de TICs para la Vida Académica	Empleo de TICs para la Vida Profesional	Comprensión Oral y Escrita de un Segundo Idioma I	Comprensión Oral y Escrita de un Segundo Idioma II	Expresión Escrita y Hablada de un Segundo Idioma I	Expresión Escrita y Hablada de un Segundo Idioma II	Actividades Académicas Lectivas y Otras
Desarrollo Psicológico del Estudiante en Contextos Educativos	Fundamentación del Saber Pedagógico	Orientación Educativa para el Desarrollo de la Persona	Políticas y Gestión en Sistemas Educativos para el Logro de Aprendizajes	Currículum Educativo	Evaluación Educativa de Aprendizajes	Enfoques Pedagógicos sobre los Saberes Disciplinarios	Investigación Educativa	Trabajo de Síntesis Profesional
Introducción a la Música	Aprendizajes Sociales de la Educación	Armonía Tradicional	Armonía Moderna	Armonía y Arreglo	Estrategias Creativas de Enseñanza y Aprendizaje	Taller de Transcripción, Adaptación y Creación para la Ejecución de Música Vocal e Instrumental	Taller de Formulación de Proyectos Artísticos Musicales	
Introducción a la Lectura Musical	Lectura Musical Básica	Lectura Musical Media	Lectura Musical Avanzada	Lectura Musical Aplicada	Taller de Música Latinoamericana	Taller de Danzas Tradicionales Chilenas y Latinoamericanas	Enseñanza de la Música en el Aula	
Educación de la Voz Hablada	Educación de la Voz: Canto Inicial	Educación de la Voz: Canto e Interpretación	Educación de la Voz: Canto y Estilo	Práctica Coral	Dirección Coral	Dirección Coral e Instrumental	Taller Instrumental en el Aula	
Música, Cultura y Sociedad	Historia de la Música	Historia y Análisis de la Música	Elementos Tecnológicos en la Música	Cultura Tradicional Chilena	Taller de Música Tradicional Chilena			
	Piano Inicial	Piano Funcional	Piano Funcional e Interpretación	Piano Funcional y Estilos	Conjunto Instrumental Acústico	Conjunto Instrumental Electroacústico		
	Guitarra Inicial	Guitarra Funcional	Guitarra Funcional e Interpretación	Guitarra Funcional y Estilos				
	Flauta Soprano	Flauta Contralto	Consort de Flautas					
Taller de Preparación para la Práctica Inicial	Pasantía Inicial	Taller de Preparación para la Práctica Intermedia	Práctica Intermedia Integradora	Taller de Preparación para la Práctica Avanzada	Taller de Estrategias de Micro-intervención	Taller de Práctica Avanzada Mediada	Taller de Preparación para la Práctica Final	Taller de Práctica Final e Informe Escrito y Exposición de la Investigación-Acción

Contrastadas las asignaturas con los requerimientos del currículo escolar, resultan 7 conjuntos diferentes de asignaturas: las que aportan a 6 de los requerimientos, las que aportan a 5, a 4 y así sucesivamente hasta las que no aportan a ninguno en particular.

La **Tabla 27** muestra cuánto se relacionan las asignaturas del plan del 2014 de la UPLA con los requerimientos del currículo escolar:

Tabla 27 *Relación de las Asignaturas Plan UPLA 2014 con los Requerimientos del Currículo Escolar*

N° de asignaturas	Aporte	N° requerimientos abordados
4 asignaturas	aportan a	6 requerimientos
1 asignatura	aporta a	5 requerimientos
2 asignaturas	aportan a	4 requerimientos
7 asignaturas	aportan a	3 requerimientos
16 asignaturas	aportan a	2 requerimientos
10 asignaturas	aportan a	1 requerimiento
21 asignaturas	no aportan	-

Se observa en la **Tabla 27** que el número de asignaturas que aportan a más requerimientos (considerando las que aportan a 4 o más requerimientos) se mantiene, en general, relativamente igual que en los dos planes de estudio anteriores: en el plan 1999 hubo 7 asignaturas que aportaron a entre 4 y 6 requerimientos; en el plan 2012 hubo 9 y en el plan 2014 nuevamente hubo 7.

Pero es claro el aumento de asignaturas que aportan a menos requerimientos, es decir, abordan temas más específicos (las que aportan de 1 a 3 requerimientos): en el plan 1999 hubo 16 asignaturas que aportaron a entre 1 y 3 requerimientos; en el plan 2012 hubo 21 y en el plan 2014 hubo 33. Esto puede deberse a lo señalado precedentemente: en este plan aumentan las asignaturas de lectura musical y de taller instrumental, que aportan a ciertos requerimientos específicos.

Finalmente, también aumentan las asignaturas que no aportan, por el incremento de las asignaturas de práctica.

4.2.3.6 Contraste entre los requerimientos del currículo escolar y las asignaturas del plan de estudios 2014

En el análisis realizado con este tercer plan de estudios de la UPLA, se observa que existen requerimientos que son trabajados en más asignaturas que el anterior (el mayor de ellos tiene 20 asignaturas que lo abordan) mientras que otros aparecen sin ser considerados en ninguna asignatura. Siguiendo el esquema de organización de resultados ya utilizado en los casos anteriores, se puede ver que, de los 31 requerimientos considerados, hay un grupo muy menor (2) que concentra un mayor número de asignaturas que los abordan (entre 17 y 20). Estos dos requerimientos son: i) la habilidad procedimental para la interpretación instrumental y vocal, y; ii) la didáctica de la interpretación instrumental y vocal. Es claro, entonces, que este aumento se

produce por el incremento de asignaturas de taller instrumental en este plan, mencionado más arriba. Existe un grupo mayor de requerimientos (29) que son abordados por pocas asignaturas (entre 7 y 1) o por ninguna. Esto se ilustrará en la **Tabla 28**, a imitación de las presentadas en los apartados anteriores:

Tabla 28 Relación Entre los Requerimientos del Currículo Escolar y las Asignaturas Plan UPLA 2014

Contenidos y habilidades del currículo escolar	Naturaleza específica del requerimiento	N° asignaturas que lo abordan
Interpretación musical instrumental y vocal	HP	20
Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	HD	17
Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	CDTC	7
Lectura y notación musical para voces e instrumentos	HP	7
Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	CDTC	6
Lenguaje musical	CDTC	6
Sociología de la música	CDTC	6
Música de concierto y popular: historia y actualidad	CDTC	4
Armonía y arreglos	CDTC	4
Danza y coreografía	CDTC	3
Expresión corporal	HP	3
Didáctica de la creación musical	HD	3
Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	CDTC	2
Creación musical	HP	2
Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales	HP	2
Análisis musical	CDTC	1
Organología	CDTC	1
Análisis musical	HP	1
Didáctica para el desarrollo de actitudes	HD	1
Metodología de proyectos	HD	1
Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos	HD	1
Didáctica para el desarrollo de la audición musical	HD	1
Didáctica para el desarrollo del sentido estético	HD	1
Psicoacústica	CDTC	0
Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	CDTC	0
Profesiones musicales: formación y campo profesional	CDTC	0
Discriminación - identificación auditiva	HP	0
Investigación sobre temáticas musicales	HP	0
Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical	HD	0
Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación	HD	0
Didáctica del análisis musical	HD	0

4.2.3.7 Algunos puntos de comparación entre los planes de estudio 1999, 2012 y 2014 desde la perspectiva de su relación con los requerimientos del currículo escolar.

Se observa que hay un aumento gradual en el número de asignaturas entre los tres planes provocado, principalmente, por tres factores: la separación de los instrumentos¹⁴, el aumento de

¹⁴ En el plan de estudios 1999 la formación instrumental era impartida en asignaturas que combinaban la práctica de dos instrumentos diferentes al interior de una misma asignatura: flauta +voz y guitarra + piano. En el plan 2012 los instrumentos se separan en asignaturas distintas: Educación de la Voz I a III; Flauta Dulce I a III; Guitarra Funcional I a IV; Piano Funcional I a IV.

asignaturas de práctica de conjunto instrumental y el aumento de las asignaturas del prácticum. Esto provoca un incremento significativo en el número de asignaturas que abordan las habilidades procedimentales y didácticas relacionadas con la interpretación instrumental y vocal. Debe tenerse presente, además, que junto con el aumento en el número de asignaturas se produce una reducción en la duración del programa, que baja de 10 a 9 semestres, con el consecuente incremento de la carga académica lectiva para el estudiante.

Por otra parte, se observa una priorización del trabajo de práctica de conjunto vocal e instrumental orientado al aula escolar. Y en el último plan de estudios este trabajo adopta, además, una orientación más definida hacia el repertorio chileno y latinoamericano. Esto no solo se manifiesta en el repertorio abordado en la práctica de conjunto sino también en otros puntos del currículo, como en el repertorio utilizado en las asignaturas de lectura musical y en la incorporación de la nueva asignatura “Música, Cultura y Sociedad” del plan de estudios 2014.

Se observa que la habilidad didáctica relacionada con la interpretación instrumental y vocal es claramente la más abordada, seguida de la didáctica de la creación musical en un nivel un poco menor. El resto de las habilidades didácticas aparece más descendido en su tratamiento, mientras los conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales y las habilidades procedimentales se muestran abordados de manera más intensiva y relativamente equilibrada.

4.3 Percepción de la pertinencia de la formación inicial docente en relación a las necesidades del desempeño profesional

4.3.1 Introducción

En el presente apartado se mostrará una primera parte de los resultados de la aplicación de las entrevistas, de acuerdo a los lineamientos establecidos en el diseño metodológico de este trabajo. Esta primera parte se relaciona con lo propuesto en el objetivo específico 3 del estudio, el cual se orienta a examinar las percepciones del profesorado acerca de la pertinencia de la formación recibida. Fueron codificadas un total de 314 referencias, tomadas de las 18 entrevistas realizadas.

La búsqueda de una manera lógica y clara de organizar la información recogida, y que estuviera validada en la literatura especializada, llevó a adoptar la estructura de áreas de formación propuesta por los criterios de acreditación de carreras de pedagogía en Chile. El sistema de acreditación aplicado en Chile se explica de manera sucinta en el marco teórico de este trabajo (apartado 2.1.3.2). Este modelo genérico de organización curricular para carreras de pedagogía establece cuatro áreas: Formación general, Formación en la especialidad, Formación profesional y Formación práctica. Al ser de carácter genérico permite incluir dentro de un mismo esquema los planes de estudio de los dos programas de formación, PUCV y UPLA, teniendo ambas estructuras curriculares distintas. La **Figura 13** muestra las áreas de formación según el criterio de acreditación “Estructura Curricular” de las carreras de educación, y los principales ámbitos que se desarrollará en cada una de ellas:

Figura 13 Esquema de Organización de la Información según Criterios de Acreditación



A partir de cada una de las áreas de formación (cajas de color turquesa) se despliegan varios tópicos. Los de color verde claro, que se descuelgan de las áreas de formación general y profesional, corresponden a conjuntos de contenidos curriculares ya establecidos por los mencionados criterios, y que se han mantenido en esta presentación de resultados. Los de color rojo claro, que descenden de las áreas de formación en la especialidad y práctica, corresponden a nodos de información creados a partir del análisis de los discursos de los docentes entrevistados.

Se observa, además, una barra lateral que muestra un nodo emergente con información sobre actividades formativas complementarias. En la explicación de los resultados serán divididas en curriculares y no curriculares. Son paralelas al proceso formativo, por lo cual se grafican de esta manera. Una segunda barra, ubicada abajo, muestra un nodo emergente con información sobre aspectos que los docentes, a partir de sus primeras experiencias profesionales, han estimado que habrían sido necesarios en su formación pero que no les fueron entregados. Es importante dejar en claro que la organización de la información en base a estas categorías fue posterior a la realización de las entrevistas, y que no se tuvo presente al momento de elaborar la pauta de preguntas.

El análisis de la información mostró un gran volumen de temas que fueron inicialmente organizados en muchas categorías, y posteriormente depurados en sucesivas revisiones. En la presente sección se presentará los principales temas, dado que no todos presentaban el mismo nivel de presencia en los discursos de los docentes. El primer criterio de selección fue considerar todos aquellos temas mencionados en el 70% o más de las entrevistas (13 o más entrevistas). Luego, para ampliar los resultados, se estableció un segundo nivel: se consideró todos los temas que fueran mencionados, como mínimo, en el 50% de las entrevistas (es decir, entre 9 y 12), siempre que hubiera representación de egresados de ambos programas. Los temas que podrían tener alguna relevancia pero que no alcanzaron esos niveles serán mencionados en apartados de carácter general bajo la denominación de “otros temas”.

Finalmente, en beneficio de la necesaria síntesis sin perder la consistencia requerida para este estudio, se respaldarán con citas solo los temas esenciales.

4.3.2 Formación general

Como se ha explicado en el marco teórico, la formación general es un ámbito que abarca elementos de formación personal y conocimiento de las bases sociales de la educación y la profesión docente.

Siguiendo la estructura de los criterios de acreditación de carreras y programas universitarios en Chile, la información recogida en las entrevistas se organizó en tres grupos: factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos, conocimiento del sistema educacional chileno, y actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación.

En el cuestionario de la entrevista no existían preguntas que indujeran explícitamente a referirse a este tema, por lo cual lo recogido es fruto exclusivamente de los intereses temáticos de los entrevistados.

4.3.2.1 Factores sociales y culturales que afectan los procesos educativos

En el proceso de entrevistas hubo 6 profesores que se refirieron a este aspecto, 4 de la PUCV y 2 de la UPLA. Las opiniones son todas positivas, declarando que los cursos relacionados con esta temática ayudan a introducirse en el contexto escolar, a conocer formas de enfrentar situaciones. Son considerados como útiles e importantes. Una cita representativa de estas percepciones podría ser la siguiente:

Bueno, como dije antes, [las asignaturas de formación pedagógica] me ayudaron a reconocer contextos, a pensar en los contextos y a ubicarme en las distintas realidades que pueden suceder dentro de las aulas. También hubo algunas que me ayudaron a enfrentar el tema de pararte en un curso y ver cómo lo haces en el momento. (Entrevista n°2, profesora egresada PUCV)

4.3.2.2 Sistema educacional

De todos los entrevistados, uno solo se refirió a la formación recibida sobre el conocimiento del sistema educacional, y lo hizo en términos positivos. No se trataba de una asignatura obligatoria, sino de una optativa:

Un ramo optativo que me sirvió mucho que se llamaba cultura y gestión escolar, que yo iba con otra idea, pensé que me iba a enseñar a postular a proyectos y cosas así, pero no, me enseñaron sobre todo el sistema escolar, cómo funcionan las subvenciones, cómo funciona la ley SEP, la superintendencia de educación, cuál es la pega de un director, de un jefe de UTP. Eso me sirvió hartito, me sirvió caleta, esos ramos así. (Entrevista n°7, profesor egresado PUCV)

4.3.2.3 Actitudes y disposiciones requeridas del profesional de la educación

Cuatro profesores entregaron sus opiniones sobre este tema, todos de la PUCV. Las actuaciones con los educandos dentro de las aulas de clase fueron relacionadas con los cursos de psicología social, mientras que las formas de interacción con los diversos actores del sistema y de la comunidad escolar, y en particular con los colegas, fueron materia de los cursos de identidad profesional docente. Por una parte, existe una buena percepción de la calidad de estos cursos, aunque por otra parte se percibe que han tenido menor peso en la formación, generando un claro desequilibrio a favor de la formación musical. La siguiente cita plasma las percepciones recogidas:

Por ejemplo, los de psicología fueron bastante buenos, porque ayudaban a considerar muchas cosas dentro de las aulas de clase... Y, claro, hubo otros que ayudaron a reflexionar en la práctica docente como tal. También bueno, porque ayuda a uno a plantearse las cosas cómo deberían ser. (Entrevista n°2, profesora egresada PUCV)

4.3.3 Formación en la especialidad musical

El área de formación disciplinaria es un ámbito de la formación que abarca el conocimiento teórico y las habilidades procedimentales musicales relevantes para la docencia musical.

La información clasificada en esta categoría está tomada de 17 de las 18 entrevistas realizadas. Los registros son más de 30, por lo cual se percibe, a primera vista, que es un tema relevante para los profesores entrevistados. Si bien en el guion de la entrevista existía una pregunta sobre este tema, lo cual podría explicar que todos los entrevistados se refirieran a él, se observa en las transcripciones que los profesores desarrollaron con particular detalle sus percepciones sobre este tema lo cual podría ser un indicador de su interés personal en abordarlo.

Del conjunto de discursos recogidos se desprenden un alto número de temas. De ellos se mostrará los 4 que reunieron la más amplia coincidencia.

4.3.3.1 Buena evaluación de la formación musical

Se encontraron 23 registros referidos a este aspecto, provenientes de 13 entrevistas, 5 de la UPLA y 8 de la PUCV. Las opiniones de los entrevistados expresan satisfacción con la formación musical recibida, caracterizándola como útil, pertinente, necesaria, de buen nivel, funcional a las necesidades de la actividad laboral. Desarrolla altas capacidades musicales, tanto en el ámbito de las habilidades prácticas, como, por ejemplo, el oído musical, la lectura musical, el canto y la ejecución de varios instrumentos, como de los saberes teóricos, como la teoría musical, la armonía, la historia y el folclor. Con distintos matices, las expresiones de los entrevistados quedan representadas en el siguiente extracto:

Yo encuentro que la formación musical que recibí está bien, o sea, es lo que a mí me ha servido, no he quedado “corto”... lo instrumental, lo musical en general, me ha servido... tampoco creo que la universidad tenga que ofrecerlo todo porque si no estaríamos mucho tiempo en la universidad. Pero en esa parte musical, yo encuentro que sí. (Entrevista n°16, profesor egresado UPLA)

Los docentes reconocen que la formación recibida en el ámbito de la escucha y apreciación musical fue adecuada y resultó necesaria para el trabajo docente que han realizado hasta el momento. El desarrollo de habilidades auditivas se percibe como fundamental, particularmente para reconocer

los elementos melódicos, armónicos y rítmicos de la música que se decida interpretar en el aula, muchas veces propuesta por los escolares, y poder elaborar así las correspondientes adaptaciones del repertorio que se interpretarán con el curso. Otros lo perciben también como una herramienta para la dirección de conjunto y para la corrección y perfeccionamiento de los resultados musicales. La siguiente cita muestra algunos de estos aspectos:

Sí, yo creo que hay un engranaje básico que yo me he sentido preparado.... Creo que, por ejemplo, la base instrumental, teórica, auditiva, es súper buena. Yo creo que esa capacidad auditiva, reconocer armonía y grados, o sea, manejarse musicalmente, rápidamente, es una base como súper buena. Eso es algo que he utilizado hartoo... El desarrollo auditivo que trabajamos, por ejemplo, en lectura, el saber cómo ir detectando, eso yo creo que es súper importante. Tener una educación del oído, que se da en lectura y que quizá podría ser como más... y que quizá después se da en la práctica, no sé. Por ejemplo, ahora, yo escucho una canción que me dicen los chicos que querían tocar y sé más o menos los grados que van, pero por estar constantemente escuchando música. Y creo que eso es súper bueno. (Entrevista n°3, profesor egresado PUCV)

4.3.3.2 Formación musical excesiva y fuera del ámbito de aplicación en la escuela

Junto con los elogios que se expresan en los discursos, se deja entrever de manera evidente una percepción de que la mucha formación musical excede en amplitud y en profundidad las necesidades específicas del profesor de música. A esto se refirieron 14 registros emitidos por 8 de los entrevistados, de ambas instituciones (2 de la UPLA y 6 de la PUCV, en distintos momentos de la entrevista. La formación musical se percibe como densa, con un nivel de profundidad innecesario y poco útil para las necesidades del sistema escolar, con contenidos musicales que superan mucho en cantidad las necesidades del currículo escolar y que difícilmente se abordarán en el aula. En particular se identifica a los contenidos propios del estudio musical académico o tradicional como descontextualizados y poco pertinentes a la función docente, alejados de los intereses del estudiantado escolar, que estarían más vinculados al folclor y a la música popular.

No obstante, la fuerte formación musical tiene también sus aristas positivas, ya que se argumenta que no es malo saber más de lo necesario a nivel escolar porque mientras más perfeccionado esté un profesor en el aspecto musical, es mejor. Además, se valora por lo que toca a la vida musical paralela que el profesor puede tener, y para la cual sí resultaría relevante. Si bien estas opiniones

proviene en su mayoría de los egresados de la PUCV, las provenientes de egresados de la UPLA también son categóricas:

No es que dijera, “no, fue una mala formación universitaria, que faltaran muchas cosas”, pero sí siento que se enfocaron mucho en la parte musical. Yo puedo tocar obras en guitarra, lectura en primera vista y todas esas cosas, pero que no ocupó nunca. Entonces, tuve un semestre de guitarra 3 y 4 perdido, porque nunca lo voy a ocupar. Tal vez si me fuera a otro colegio con chiquillos que están trabajando con clases particulares de guitarra, que quieren formar un grupo formal de guitarra clásica, por ejemplo, puede servir. Pero, por lo menos generalmente, de acuerdo a mi realidad, muchas de esas cosas no las utilizo. El tema del canto coral, por ejemplo... aquí es todo popular [siendo que en la formación se utiliza el repertorio tradicional para coros]. Entonces, más allá de la colocación y la impostación, lírica, no... (Entrevista n°1, profesor egresado UPLA)

4.3.3.3 La sólida formación musical válida al profesor ante sus estudiantes

Relacionado con la temática anterior, también se recogió una percepción positiva de la fuerte dedicación del currículo a la formación musical en razón de la validación que brinda al profesor ante sus estudiantes. Esta idea está presente en 5 registros, provenientes de egresados tanto de la PUCV (4) como de la UPLA (1). Una cita que ilustra estas percepciones podría ser la siguiente:

[la formación es] Súper buena, por ejemplo, el otro día, pensé que nunca me iba a ocurrir, pero... en una clase con segundo medio, un niño se me acercó y me preguntó sobre los modos griegos. Ya, yo le expliqué en la pizarra, le mostré ejemplos y el niño quedó súper contento y también de alguna forma, me validó como profesor, porque [yo] venía recién entrando y [él] estaba con dos amigos más. Entonces, yo creo que es muy buena en este sentido. Y siempre pasa que los alumnos tienen inquietudes que tienen que ver con otros lados y que preguntan y acá uno queda súper bien preparado para afrontar esas inquietudes. (Entrevista n°15, profesor egresado PUCV)

4.3.3.4 Efectos de la conformación heterogénea de las cohortes estudiantiles de ingreso

Un tema imprevisto para el investigador fue el relacionado con las problemáticas que genera la conformación heterogénea de las cohortes de estudiantes que ingresan a ambos programas en cuanto a sus conocimientos y experiencias previas en el ámbito musical. Los 6 registros encontrados

sobre este tema provienen de ambas instituciones (2 PUCV y 4 UPLA). Hay profesores que declaran haber ingresado a la carrera con una trayectoria significativa de estudios y experiencias musicales previas, en algunos casos desde pequeños. A partir de esto, la valoración de la abundante formación musical tiene matices importantes dependiendo del nivel de conocimientos previos de los estudiantes, como se desprende de algunos discursos. Para algunos de los profesores, lo realmente nuevo y provechoso fue la formación pedagógica. Sugieren que la universidad debiera identificar condiciones de entrada y fortalecer la formación musical o pedagógica de acuerdo las necesidades reales. La siguiente cita retrata esta situación:

[Los] chiquillos que tal vez estaban como bien en lo otro [en lo pedagógico], haber fortalecido aquella parte que faltaba [lo musical], y viceversa también los que manejaban más temas de didáctica y de manejo de curso y qué sé yo, trabajar a lo mejor los temas más musicales, para ver esa diferencia y cómo equipararla. (Entrevista n°1, profesor egresado UPLA)

4.3.4 Formación profesional

El área de formación profesional es un ámbito de la formación que abarca las actividades propias de la docencia y otras tareas asociadas, y la reflexión a partir de ellas. Los criterios de acreditación que se está adoptando como marco para organizar la información establecen tres temas al interior de esta área: el conocimiento de las personas a quienes se va a educar, el conocimiento del proceso de enseñanza y el conocimiento de aspectos instrumentales para la docencia.

Durante las entrevistas, de manera natural surgieron muchos discursos respecto del primer tema y del segundo. Sin embargo, del tercero hubo poquísimas intervenciones. Por lo tanto, de los dos primeros se hará una presentación detallada, mas no del tercero, del que solo se hará una breve mención al final.

4.3.4.1 *Conocimiento de las personas a quienes se va a educar*

Se observa que más de la mitad de los entrevistados (10 en total, de ambos programas) tiene como tema de preocupación a los estudiantes: conocerlos, saber cómo interactuar con ellos sobre todo en situaciones complejas. Ese fue un tema no inducido en las entrevistas y que apareció por la fuerza de la importancia que tiene para los entrevistados.

Las percepciones que se informan a continuación se relacionan, primeramente, con los cursos de psicología educativa. En los dos programas existen asignaturas de este tipo, con configuraciones distintas pero relativas al mismo tema.

En el proceso de entrevistas se recogieron valoraciones positivas sobre estos cursos porque incorporaban conocimientos para conducir y regular las interacciones con los estudiantes en el marco de la enseñanza y la generación de climas propicios para el trabajo en el aula. También surgen ciertas críticas no relacionadas con la materia misma del curso sino con el tipo de docencia realizada. En algunos casos la crítica apunta a un enfoque sentido como muy disciplinario de la psicología, descontextualizado, aunque igualmente útil al momento de enfrentar situaciones complejas del aula. Se valora de manera especial la docencia desarrollada bajo el método de casos.

Otro de los puntos de crítica fue la percepción de desajuste entre las características psicosociales de los adolescentes, estudiadas en dichas asignaturas, y las características que efectivamente habían conocido en los contextos reales de aula. Esta situación se atribuye a falta de actualización, y algunos de los entrevistados acusan imposibilidad de aplicar métodos y estrategias en el aula a causa de esta carencia. Parte de estos planteamientos se recogen en la siguiente cita:

... los profesores del área de pedagogía, son expertos en su área. Por ejemplo, en sociología de la educación, era un sociólogo quien nos hacía clase; en psicología era un psicólogo, etc. Entonces, en cada una de esas asignaturas me acerqué a la disciplina propiamente tal, más que a la educación... Y uno tenía que hacer el cruce... No sé si estará bien o estará mal, no tengo idea, pero lo que aprendí, lo he ocupado. O sea, soy profe jefe del colegio donde trabajo, he tenido alumnas que han tenido problemas serios, adolescentes con problemas de suicidio, etc. He tenido que saber enfrentar ese tipo de situaciones; que es lo pedagógico propiamente tal, que está alejado de la música. Ya, en ese tipo de instancias, claro, qué bueno que lo aprendí. (Entrevista n°4, profesora egresada UPLA)

Otro de los tópicos abordados en las entrevistas, sin que fuera consultado directamente, es la preparación para las necesidades educativas especiales. Se declara en los discursos que la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales es profusa, presentando una amplia diversidad: Síndrome de Asperguer, Síndrome de Down, discapacidad visual, discapacidad auditiva, entre otras. La formación entregada se percibe como útil y pertinente:

[Un] ramo que me marcó mucho y que no está dentro de la malla para todos que es el electivo de... necesidades educativas... que ese ramo creo que debería ser transversal en todos los años porque ahora trabajando en el colegio me doy cuenta que es increíble, en todos los cursos hay niños Asperguer, o hay niños con problemas... con distintos tipos de problemas y ahora con la ley de inclusión va a haber el doble, va a haber el doble. Y nosotros, los profesores, no estamos preparados para atender a un... para un niño Asperguer no estamos preparados, menos un niño síndrome de Down, un niño que es ciego, un niño que tiene problemas auditivos, no tenemos esa formación. Más que nada llegamos allá y la psicopedagoga del colegio nos ayuda un poco. Pero como profesores no estamos preparados. (Entrevista n°9, profesor egresado PUCV)

En la sección sobre aspectos pedagógicos no abordados en la formación se volverá más en profundidad sobre este tema, porque fue uno de los que alcanzó mayor concordancia entre los entrevistados.

4.3.4.2 Conocimiento del proceso de enseñanza

Los elementos relacionados con el conocimiento del proceso de enseñanza fueron densamente desarrollados por los docentes entrevistados. De una parte, esto puede haberse producido por las preguntas estructuradas de la entrevista, pero, por las notables diferencias que se evidencian entre unos y otros temas, queda claro que hubo algunos de mayor interés o que resultaron más críticos para los docentes y que los motivaron a expresarse más. Para captar estos intereses, se abordará con mayor profundidad aquellos aspectos más comentados y al final se resumirá brevemente los otros temas con menor presencia.

Didáctica del trabajo instrumental e interpretación de repertorio

Las preguntas de la entrevista planteaban el tema de la formación profesional de manera general, por lo cual la presente categoría, específica del área didáctico-instrumental, surge de los discursos mismos y no fue inducida por las preguntas de la entrevista.

Lo primero que se observa es la percepción de contar con una buena capacidad didáctica para trabajar en el área instrumental. Pero, a juzgar por lo que estrictamente se desprende de los discursos, esta percepción contiene también una mezcla de elementos de la formación inicial con

los saberes previos, sobre todo en el caso de los que declaran moverse con versatilidad en distintos instrumentos, en distintos estilos y en la práctica de conjunto misma.

Paralelamente, existe una percepción, proveniente de profesores egresados de ambos programas, de carencia de formación didáctica para el trabajo de conjunto entregada por el plan de estudios. Esta carencia se atribuye a dos razones: la formación recibida en base a docencia individual de los instrumentos, y una práctica de conjunto realizada en espacios universitarios con modalidad de simulación en vez de una práctica en contexto real. Así, si bien los docentes se perciben capaces de realizar una buena labor, esta capacidad no necesariamente la atribuyen a la formación.

Se ha encontrado también reiterados discursos que acusan una falta de pertinencia de los repertorios abordados en la formación:

En donde sí creo que he podido fallar y que me he dado cuenta que yo no tenía de acá [de la formación universitaria], es en tipos de repertorios. Podría decir que lo que me exige el currículum y lo que finalmente queda en los intereses de los alumnos, es algo muy alejado de la realidad que me entregaron. De lo docto [repertorio en el cual fue formada], que de repente me digan, “folclórico, no popular, no docto”; fue un choque. Fue un cambio. Pero al tener una base sólida de aprendizaje de todos los instrumentos, no me fue dificultoso pasarlo a algo, por decirlo, más simple. No me dificultó en absoluto. Pero habría sido bastante bueno, creo yo, aprender ese tipo de repertorio que, finalmente, es lo que se exige en el aula. Es lo que me doy cuenta que más se pide. (Entrevista n°6, profesora egresada PUCV)

No obstante, algunos estiman que las experiencias del prácticum permiten un acercamiento a los repertorios reales que se trabajan en la escuela.

Sobre la calidad y pertinencia de la formación respecto del manejo de una metodología para trabajar en repertorio en el aula escolar hay percepciones contradictorias. Algunos reconocen haber tenido experiencias preparatorias para este tipo de actividad y otros no. Como se ha señalado, se critica que dichas experiencias tenían la falencia de ser realizadas mediante modalidad de simulación, lo cual las alejaba de la realidad escolar.

Es mencionado también el manejo del clima emocional dentro de los desafíos de la práctica musical de conjunto, pero como algo de lo que se ha tomado conciencia durante la experiencia profesional y no antes, por lo tanto, es una carencia de la formación.

Didáctica musical en general

En la pauta de preguntas de la entrevista se consultó a los profesores qué grado de pertinencia y utilidad le asignaban a la formación en didáctica de la especialidad, a la luz de la experiencia profesional adquirida hasta ese momento. La pregunta era amplia, pero las respuestas fueron profundizando en distintos ámbitos de la didáctica.

Aunque hay algunas opiniones positivas, la idea más generalizada en los discursos es la percepción de que la formación en didáctica de la música es insuficiente. Esta insuficiencia se refiere recurrentemente a la escasez de cursos en el currículo formador, más que a la calidad de ellos. Se percibe que los contenidos a tratar en el currículo escolar son muchos y la formación entregada no alcanza para abordarlos todos. Esta percepción va de la mano con la noción de una gran importancia que los entrevistados atribuyen a esta parte de la formación:

Yo creo que tuve una buena experiencia de didáctica en la universidad, pero fue muy poco el tiempo. Porque fue un semestre solamente, muy corto, donde tuvimos que pasar todo muy rápido y pudimos haber abordado muchas más estrategias, otras formas, no solamente una forma... Pero, en resumen, es eso, la falta de tiempo. Podría enfocarse en un ramo que tenga más continuidad. Es más importante como para que tenga un solo semestre, en el caso de la malla que yo estudié. Entonces, lo evaluaría como deficiente sólo por eso, solamente por el tiempo... (Entrevista n°8, profesor egresado UPLA)

Ahora bien, también se deslizan críticas a la calidad de la formación, aunque estas críticas se dirigen a un conjunto diverso de características, ninguna demasiado destacada en comparación con las otras: algunos docentes manifiestan que, si bien se realizaron actividades relacionadas con la enseñanza escolar, no hubo una guía adecuada, es decir, orientaciones concretas de cómo realizarlas de acuerdo a tipos de contenido, a grados de dificultad o a niveles educativos; otros señalan que se abordaron temáticas sobre didáctica, pero desde un punto de vista teórico, sin espacios para la aplicación y alejado de la realidad de la escuela; otras percepciones la muestran

como muy basada en la casuística y sin un abordaje más integral que permita al profesor en formación prepararse para los distintos tipos de contenidos a impartir o habilidades a desarrollar.

Por otra parte, se desliza una crítica respecto de que la didáctica se centra solo, o de manera demasiado acentuada, en la ejecución instrumental, en circunstancias que el currículo escolar requiere el estudio de prácticas relacionadas con otros desempeños musicales como la audición musical y la reflexión sobre la música. Otra perspectiva interesante se aprecia en el planteamiento de que en la universidad se forma en contenidos demasiado complejos pero los docentes experimentan necesidad de enseñar rudimentos básicos en el aula, experimentando a veces poca preparación y capacidad para ello.

Finalmente, se critica también la utilización de la modalidad de simulación sin contacto con escolares reales. Por lo mismo, varios docentes estiman que la formación en didáctica debe ir muy de la mano de las actividades del prácticum. Varias de las perspectivas anteriores se recogen en el siguiente fragmento:

[La formación en didáctica] Es insuficiente. Y por esto mismo que te digo, porque, por lo menos en lo que yo viví, la formación que yo tuve era muy desde la experiencia de la profesora de didáctica que yo tuve. Entonces, es limitado, porque es tu propia experiencia, no tuvimos la posibilidad, por ejemplo, de tener un curso piloto, de conectar la didáctica con la práctica profesional o alguna de estas prácticas tempranas, cosa de poder haber ido a la clase, llevar el material, que la profesora lo evaluara en la clase, después hacer un diálogo con la realidad. Esa posibilidad no la tuvimos, y sería interesante algo desde ese punto de vista... (Entrevista n°4, profesora egresada UPLA)

Todas estas circunstancias van generando vacíos en la formación que obligan a los profesores a tener que inventar sus propias soluciones y crear sus propios recursos, aspectos que ellos suponen debieran ser provistos por la institución formadora.

Didáctica de la escucha y apreciación musical

Apareció de manera recurrente en los discursos de los docentes la percepción de una formación insuficiente en cuanto a elementos didácticos para desarrollar la escucha y apreciación musical en el aula. Esta percepción estaba mezclada con carencias didácticas en otros tipos de desempeños propios de la docencia musical. En lo específico, se mencionó, por ejemplo, la carencia de

elaboración de guías de audición musical y la ausencia de criterios para organizar y/o calibrar el nivel de complejidad de las audiciones. Estos resultados provinieron de egresados de ambas instituciones de manera equilibrada:

En el ámbito de realizar material concreto, tanto pruebas como guías y todo, siento que no tuve preparación suficiente, no es algo que se me enseñara como tal... nunca se vio cómo hacer una buena selección múltiple, o cómo es una buena guía auditiva, cómo yo puedo bien distribuir las distintas audiciones de forma que los niños me entiendan, si es de mayor complejidad o de menor complejidad, si es al revés de acuerdo al curso, es algo que no se enseñó, realmente. Entonces, uno lo aprende en el hacer. Y lamentablemente aprender en el hacer es aprender embarrándola, y es con niños. (Entrevista n°6, profesora egresada PUCV)

Didáctica para la enseñanza en nivel de educación básica

No estaba considerado para este trabajo abordar lo referente a la educación básica, porque la formación docente de los programas PUCV y UPLA otorgan una certificación exclusiva para la educación media. Pero, tal como se señaló en la sección de diseño metodológico de esta tesis, luego de la primera toma de contacto con los eventuales participantes, se determinó ampliar la muestra a profesores que realizaban docencia en 7° y 8° básico para aumentar el número de participantes. Esta decisión se respaldó en que la reforma curricular impulsada por la Ley 20.370 Ley General de Educación modificó la estructura del sistema educación, quedando estos dos niveles dentro de la educación media, proceso cuya transición gradual se ha estado instalando durante el período de preparación de esta tesis.

Al momento de realizar las entrevistas, se observó que la mayoría de los docentes (12) se refirió a su experiencia en la educación básica completa, es decir, en todos sus niveles y no solo en 7° y 8°, con relatos bastante detallados, porque esta experiencia constituyó uno de sus grandes desafíos. Por esto, en vez de omitir el tema, se incorporó y desarrolló en este apartado.

La opinión más reiterada, presente en 9 de las 12 entrevistas que abordaron la educación básica, es el de las dificultades experimentadas en la gestión de aula con niños pequeños. Se declara serias dificultades para generar un clima de aula apropiado para el trabajo. Expresiones como “me falta manejo de grupo”, “no hallo la forma de encontrar ese clima de aula adecuado para trabajar”, “es

sumamente difícil hacer las clases”, describen la sensación de impotencia de los docentes frente a la falta de estrategias para trabajar con los niños más pequeños, dificultad asociada a la presencia de un gran grupo de estudiantes dentro de la sala. Y el tema se complejiza cuando intentan realizar trabajo instrumental. Algunos señalan que han tenido que autoformarse o buscar ayuda en profesores básicos experimentados. Ahí aparece para ellos la deuda de la formación inicial que, si bien no incumple lo que promete en su oferta académica, sí parece dejar espacios descubiertos en lo tocante las reales tareas que deberá cumplir un docente en servicio:

Me he sentido preparado en cuanto a lo técnico, sí, muy bien preparado. Pero hay un manejo, de repente, de lo emocional que me ha jugado un poco en contra... sentirme un poco sobrepasado con los cursos pequeños, por ejemplo. Esos son mi talón de Aquiles, en realidad, con los cursos grandes me llevo de maravilla. Con los cursos pequeños me ha costado un poco tener ese semblante de tener buena cara siempre; es difícil, porque de repente uno se enoja, no más, poh... Pero, bueno, eso... eso escapa de lo que se puede estudiar en la universidad, creo yo. No sé, no sé... El trato, o sea, que sea flexible la clase, pero que los alumnos respondan también, eso lo he logrado en la media. Pero en la básica, con los chicos me cuesta más... (Entrevista n°17, profesor egresado PUCV)

Pero, además de la creación de un clima de aula adecuado, aparece la formación en didáctica para la educación básica. Algunos de los problemas acusados son, por ejemplo: dudas sobre cómo adaptar las exigencias del currículo escolar a la realidad de los niños, cómo plantear las actividades, cómo calcular el tiempo, falta de estrategias para motivar a los niños o para mantenerlos concentrados, conocer las diferencias en el trabajo con distintos niveles (1° a 6° básico, es decir, entre los 6 y los 11 años), entre otros. Al respecto, varios declaran que han tenido que investigar al respecto. Afortunadamente, existen recursos disponibles en distintas fuentes para apoyarse. La siguiente cita expresa algunas de las preocupaciones mencionadas:

En la básica hay veces que no, sobre todo en los más chicos, que de repente yo tenía la idea de hacer dos o tres actividades en la clase y con suerte alcanzo a hacer una. Por el manejo del curso porque son muy volátiles, muy... es difícil mantenerlos como concentrados. Y hay otras veces en que me ha pasado que digo, con los mismos más chicos: “voy a hacer una pura actividad porque me va a faltar tiempo” y me pasa lo contrario... Entonces, me falta eso, más que nada en la básica, el manejo de los tiempos, el manejo de las actividades,

porque me pasa que una clase es muy distinta a la otra, a la que viene la próxima semana y a la que viene después. Todas las clases son como un mundo nuevo en el nivel básico. (Entrevista n°9, profesor egresado PUCV)

En los dos planes de estudio de la PUCV mostrados en la sección 4.2 (2009 y 2016) existe una asignatura denominada “Metodología de la Educación Musical 1” destinada a preparar al estudiante para la docencia en educación básica. En los planes de estudio de la UPLA no se observan cursos de este tipo. Pero aún en el caso de la existencia de este curso, la percepción de insuficiencia persiste. Las opiniones recogidas indican que la formación es breve (solo un semestre) y, además, poco útil, lo que obliga al docente a aprender y proveerse de recursos de manera autónoma. Considerando que la experiencia formativa sobre esta temática es distinta en ambas instituciones, se ofrece dos extractos de discursos que recogen similares sensaciones:

...si es primer ciclo, porque es primer ciclo básico, y es algo para lo cual generalmente no nos forman en las universidades [primer ciclo en Chile va de 1° a 4° básico, 6 a 9 años]. Y uno ve la realidad y casi todos los profes hacen clase en básica, y afortunadamente ahora están habiendo más profesores de música que están en los colegios básicos, pero no están las herramientas. Y es ahí donde falta un poco saber... tener material para eso y saber cómo preparar el material para los niños. Yo tengo algunas cosas y la mayoría no son cosas que haya hecho yo, que las he encontrado... Creo que es ahí donde tengo mi mayor debilidad en mi caso particular. En los cursos de segundo ciclo, digamos de quinto para arriba, en ese sentido logro mucho mejor... (Entrevista n°14, profesor egresado UPLA)

O sea, enseñar a 35 niños a tocar un metalófono al mismo tiempo, o sea, el nivel musical que se necesita es tan básico, pero el control de grupo y las metodologías para lograrse son súper difícil. Y ahí yo me sentí con muy poca preparación... Entonces la universidad ahí, no sé de qué me sirvió... Yo creo que el nivel de niño muy chico no está tomado en cuenta en la universidad... Yo no he hecho a primero básico, pero me vería súper complicado haciendo en primero básico. De hecho, ya tercero los encuentro muy niños. En primero básico no sé bien qué haría, porque no saben ni escribir po'... Pero ahí la universidad como que... se supone que teníamos que hacer un arreglo para niños en [la asignatura] Dirección de Conjuntos. El primero era de niños chicos y esa cuestión pasó como en una semana y eso

sería. Pero no hay como esa formación lúdica para hacerle clase a niños chicos. Yo me doy cuenta que tengo esa carencia. (Entrevista n°11, profesor egresado PUCV)

Finalmente, los entrevistados manifiestan otras opiniones con menor frecuencia: percepciones de buenos resultados en el trabajo en ese nivel gracias a la formación recibida y a una cierta afinidad con los niños de esa edad, experiencias de crear el propio estilo docente, diferente para educación básica que para educación media, y el desafío que significa trabajar al mismo tiempo con un rango muy amplio de niveles educativos, teniendo que adaptarse instantáneamente a cada contexto. Estos aspectos no serán profundizados por tener menor aparición en los discursos en comparación con los anteriores.

Formación en evaluación

Si bien en la entrevista no se formuló una pregunta específica sobre la formación en evaluación durante la carrera, sino que se preguntó por la formación pedagógica en general, el tema fue abordado específicamente por un número mayoritario de profesores (13) de ambas instituciones (6 PUCV y 7 UPLA), lo cual revela que representa un tópico de especial atención para ellos.

Una situación paradójica se presenta al analizar los datos sobre la percepción general respecto de la formación en evaluación: los dos temas más señalados, con una frecuencia casi equivalente, son una opinión positiva y otra negativa sobre este mismo punto. Ocho profesores manifiestan una apreciación general positiva de la formación en evaluación, con una clara tendencia (6 PUCV y 2 UPLA), mientras 6 expresan una opinión general negativa sobre el mismo aspecto, también con una clara tendencia (5 UPLA y 1 PUCV).

En las especificaciones sobre las causas de la percepción negativa se señala que la asignatura aborda técnicas e instrumentos evaluativos poco útiles para la música. Esto estaría provocado por el hecho de que los cursos (en ambas instituciones) no son impartidos por docentes especialistas de música, sino que corresponden a asignaturas con una formulación estándar, establecidas por la institución para todas las carreras de pedagogía, y con audiencias habitualmente abiertas a estudiantes de distintas especialidades.

Otros aspectos específicos, señalados con menor frecuencia, son la carencia de estrategias de evaluación de grupos numerosos para desempeños que son habitualmente individuales, como la

interpretación instrumental, la carencia de formación para la evaluación diferenciada y la falta de experiencia en construcción de rúbricas para la evaluación del trabajo práctico.

Otros aspectos relacionados con el conocimiento del proceso de enseñanza

Como se ha mencionado, los temas señalados precedentemente son los más desarrollados en los discursos de los docentes. No obstante, existieron otros tópicos comparativamente menos concordantes entre los entrevistados pero que igualmente revistieron importancia para algunos de ellos.

Algunos comentaron sobre el desarrollo de sus capacidades comunicativas en el aula, proceso que identifican como importante en su desempeño pero que no ven tan vinculado con la formación. El manejo de estrategias para trabajar con grupos numerosos ha sido otro de los principales desafíos. Según algunos de los relatos, no existió en la formación un abordaje teórico al respecto, pero las prácticas proveyeron de algunas estrategias observadas al mentor y ejercitadas, que luego resultaron útiles. Pero es un dominio en desarrollo todavía. Finalmente, dentro del manejo de aspectos instrumentales para la docencia, se menciona el uso de las Tics como algo muy requerido, pero solo incipientemente desarrollado en la formación.

4.3.5 Formación práctica

El área de formación práctica es un ámbito de la formación que abarca las actividades desarrolladas en el contexto escolar que permiten el ejercicio real de la docencia y otras tareas asociadas a ella, y la reflexión a partir de esta experiencia.

Se recogieron 23 registros referidos específicamente a este aspecto de la formación, de los 18 profesores entrevistados. En la pauta de entrevistas había una pregunta específica sobre este tópico, lo cual aseguró la respuesta de todos. Otras preguntas permitían también la referencia y profundización en el tema desde distintos aspectos. El nivel de desarrollo de las respuestas fue disímil entre los distintos docentes.

A continuación, se muestran los resultados organizados por institución.

4.3.5.1 *Prácticum PUCV*

De los 9 docentes PUCV entrevistados, 6 de ellos manifestaron una percepción positiva respecto de las actividades del prácticum, expresando, por ejemplo, que fueron “muy significativas”, “me ayudaron absolutamente”, “me ayudaron muchísimo, enormemente, a prepararme”.

De la red de centros de prácticum asociados a este programa, es de conocimiento público que algunos son más exigentes que otros, y algunos docentes mencionaron que decidieron realizar su prácticum en ellos para auto exigirse y tener una experiencia más rica y desafiante. Evalúan como una buena experiencia el resultado de aquella decisión.

Aunque las tres asignaturas del prácticum PUCV tienen focos, exigencias y tiempo de dedicación distintos, los docentes señalan que todas resultaron ser positivas. Pero algunos denotan que la práctica final es la más cercana al ejercicio real por el grado mayor de responsabilidad sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y por el mayor tiempo de duración (un semestre), y por ello la valoran especialmente.

Una de las razones que fundamenta la percepción positiva sobre el prácticum es la posibilidad de conocer contextos variados en las sucesivas asignaturas que lo componen. Dentro de ellos está la diversidad de dependencias administrativas: municipal, particular subvencionada y privada; las distintas modalidades de organización de género: solo varones, solo niñas, mixtos; aulas con muchos estudiantes por curso o con pocos. Aunque esta variedad se presenta como positiva para la formación, se deja entrever que ella no está asegurada para todos los estudiantes.

Otro aspecto citado es que, si bien cada experiencia por separado ha sido percibida como positiva y contribuyente a la formación, sería conveniente contar con más experiencias en terreno; más que por considerar que las instancias son pocas, es porque mientras más tiempo se permanezca en los centros escolares mayor será la preparación para la inserción posterior.

Los entrevistados señalan que el prácticum les permitió conocer el lugar y ambiente de trabajo, ejercitar el manejo de grupo y probar sus habilidades en ese plano, que es uno de los desafíos que ven más complejos; probar también sus habilidades de gestión de aula, conocer el trabajo administrativo que está detrás del ejercicio docente, que sienten como desconocido y que no pueden experimentar durante la formación inicial; en definitiva, es la real prueba de si uno sirve o

no para la profesión. Algunos relatan que, aunque las experiencias del prácticum son todo lo buenas que se ha comentado, el ejercicio laboral propiamente tal es otra cosa, es una realidad diferente.

Finalmente, también es comentada la importancia del profesor guía o “mentor”, como es llamado en la PUCV. Si bien siempre será importante como guía y respaldo, la función del mentor es percibida como más valiosa mientras más oportunidades dé al practicante de desplegar su creatividad, de experimentar y de probar cosas nuevas. Señalan tener conocimiento de experiencias en que no ha sido así y eso restringe, de alguna manera, el desarrollo del profesor en formación.

4.3.5.2 Prácticum UPLA

Los 8 docentes UPLA que se refirieron al tema manifestaron una percepción positiva respecto de las actividades del prácticum, relevando, por ejemplo, el valor de conocer lugares y ambientes en que posteriormente se va a ejercer profesionalmente, el hecho de tener prácticas tempranas, el que la inserción sea progresiva y que este espacio permite conocer lo que realmente es el trabajo escolar y ejercitar algunas herramientas.

Se releva la riqueza que significa conocer e intervenir en distintas realidades, en particular en los distintos tipos de centros escolares: municipales, particulares subvencionados y privados. Asimismo, se valoran como oportunidades de aprender algunos aspectos no abordados en la formación, como el uso del libro de clases y otras tareas administrativas. Aunque las opiniones fueron positivas respecto del conjunto de actividades progresivas de práctica, es claro que la práctica profesional es la más útil, por ser más rica en experiencias y más semejante al ejercicio profesional real.

Se menciona también que las experiencias del prácticum ayudan a dar sentido al resto de las materias pedagógicas que conforman el currículo, que sin ellas resultan poco interesantes. Pero, al mismo tiempo, hay aspectos que generan cierta insatisfacción, referidos a que estas experiencias van dejando una percepción de que la formación pedagógica, en algunos aspectos, está alejada de la realidad de la escuela.

Uno de los temas más comentados por los entrevistados es el del profesor guía o “mentor”, docente del centro escolar al que se encarga el acompañamiento del estudiante de pedagogía en las actividades de práctica. Se estimó importante la función orientadora del profesor mentor para insertarse el practicante en el ambiente escolar, comprender las claves de la cultura del aula, conocer los detalles de la función del docente en el aula, ajustar a la realidad las expectativas sobre

los procesos y resultados de la educación musical en el aula, a menudo muy altas o a veces muy bajas.

Los relatos dan cuenta también de la existencia de profesores mentores poco motivados con su trabajo, faltos de iniciativa e interés por mejorar los aprendizajes y resultados con sus estudiantes. Pero la mayoría sí realizó una buena gestión modelizando la enseñanza y poniendo al alcance de los practicantes sus propias planificaciones, sus instrumentos de evaluación y los recursos pedagógicos que habían generado, y analizando también desde su mirada experta los productos que estos iban elaborando y los desempeños que exhibían. Dentro de las experiencias, también se relata que, en algunas ocasiones, ocurrió que el profesor mentor no asistió a clases y el practicante quedó a cargo del curso sin estar preparado para ello, lo cual lo obligó a tener que actuar de inmediato, poniendo en ejercicio los saberes adquiridos hasta ese momento en la formación. Aunque los profesores lo consideraron como una experiencia positiva finalmente, en el plan de prácticum no se considera esa situación como admisible.

Algunos de los profesores señalaron que una de las funciones esenciales del prácticum es ayudar a definir la vocación profesional. Todo el conocimiento que aporta adentrarse en la cultura escolar, en las tareas docentes, interactuar directamente con los estudiantes, en fin, insertarse como profesor en la escuela, permite confirmar las propias convicciones o desistir de querer ser profesor.

4.3.6 Actividades formativas complementarias

En la entrevista se formuló una pregunta sobre la existencia de actividades formativas complementarias, fuera del ámbito de la disciplina musical y de la pedagogía, tanto curriculares como extracurriculares, con el propósito de recoger algún aspecto no previsto que pudiera resultar interesante para este estudio.

Lo que se obtuvo acerca de componentes curriculares fue muy poco: solo 6 docentes se refirieron de alguna manera al tema (1 de la UPLA y 5 de la PUCV), pero sin aparecer concordancias importantes. Por tal razón no será expuesto en esta sección.

Sin embargo, sobre experiencias extracurriculares se recopiló mucha información (21 registros extraídos de 17 entrevistas), y con significativas convergencias en algunas ideas. Las experiencias formativas extracurriculares son aquellas actividades realizadas voluntariamente por los

estudiantes durante su formación docente, relacionadas con los espacios universitarios pero que no formaban parte de su currículo formativo y que constituyeron, en algún aspecto y en alguna medida, un aprendizaje complementario a su formación como profesores de música. Incluye actividades musicales ofrecidas por la institución (participación en elencos musicales universitarios), actividades musicales surgidas de propia iniciativa de los estudiantes (conformación de agrupaciones musicales de diverso tipo, organización de eventos de música, proyectos relacionados con música) y otras experiencias en general.

En algunos casos, estas participaciones se extendieron por varios años, mucho más de lo que dura una asignatura universitaria, por lo cual significaron experiencias formativas profundas. Aunque no formaron parte de las actividades prescritas curricularmente, ocurrieron gracias a las oportunidades o motivaciones que les brindó la universidad, con compañeros de sus mismos cursos de profesorado, y son parte del *background* con que llegaron al ejercicio profesional. Desde ahí, entonces, evalúan su importancia.

Dentro de este conjunto de experiencias, lo más relevado fue la participación en agrupaciones que surgían por iniciativa propia de estudiantes a partir de intereses musicales comunes. Los 12 profesores que se refirieron a este tipo de actividades (6 PUCV y 6 UPLA) manifestaron razones parecidas para valorar estas experiencias, todas referidas al aporte al aprendizaje de la música y al fortalecimiento de su identidad como músicos.

Estimaron, por ejemplo, que las actividades musicales paralelas al estudio formal reforzaban la práctica instrumental y permitían aplicar conceptos y habilidades obtenidas en la formación, acercarse a otros instrumentos que no eran los propios, desarrollar la creatividad en la composición y elaborar arreglos musicales, conocer nuevas técnicas de dirección musical, conocer diversos repertorios, aprender cómo es el proceso de grabación de un disco, manejar los equipos de amplificación (micrófonos, parlantes, mesas de sonido), todo esto dependiendo del estilo y tipo de agrupación en la que se participó.

El intercambio de conocimientos musicales y los momentos de diálogos sobre música parecen especialmente valorados. Pero también aparecen otros aprendizajes asociados al ejercicio grupal de la música: cómo trabajar en equipo, cómo resolver divergencias en cuanto a lo compositivo o a la búsqueda de una concepción sonora, cómo desarrollar una gestión para la difusión y la organización de presentaciones musicales públicas. Mencionan experiencias en los más variados

estilos musicales: música tradicional andina (conjuntos de sikus), actividades corales, bandas de música de diversos estilos de rock, música popular, música latinoamericana. Los siguientes relatos muestran algunas de estas experiencias:

Tuve la oportunidad de crear, con unos compañeros de la universidad, un grupo de cámara. Se llama "Tersum Canticum". Entonces, ahí pude ver hartas cosas... [Se trataba de] un grupo con orquesta y coro... Esa experiencia fue bien positiva porque me permitió crecer como músico, hacer arreglos propios, poder participar y hacer vinculación con los colegios. Eso fue bien positivo en la parte extracurricular, fuera de malla. Hacer algo propio en la universidad. (Entrevista n°5, profesor egresado UPLA)

[Otro aspecto extracurricular significativo fue] El aprendizaje entre pares, con los mismos compañeros de carrera. Ahí se aprende bastante y refuerzan contenidos. También algunos talleres de luthería organizados por los mismos alumnos. Apliqué sesiones de construcción de instrumentos reciclados y tiene muy buena acogida en alumnos de Enseñanza Media; los invita a trabajar con sus manos y desarrollar otros aspectos del aprendizaje, lo que beneficia su crecimiento. (Entrevista n°10, profesor egresado UPLA)

La segunda actividad más comentada fue la participación en elencos musicales universitarios (7 UPLA y 4 PUCV): coro de cámara, conjunto folclórico, big band, consort de flautas dulces, ensamble de teclados. Los entrevistados valoraron la práctica de lectura musical, solfeo, canto coral, práctica instrumental, conocimiento de repertorio, trabajar bajo de dirección de un músico experto, todo esto desarrollado en un contexto de disciplina y rigor, que es la principal diferencia con la experiencia musical relatada precedentemente. En este aspecto los aprendizajes tampoco son solamente del ámbito técnico-musical sino también de la gestión: cómo organizar un ensayo, cómo hacer un plan mensual de trabajo, cómo trazarse objetivos y trabajar en base a ellos. Esto es percibido como un complemento muy positivo para la formación musical especialmente:

[Una experiencia significativa fue] ...el consort, el consort de flautas... eso ya es netamente musical, pero que también fue un plus bastante grande en el sentido de tener una agrupación docta, que yo nunca había participado en una... en ese sentido fue, y es aún, algo muy importante para mí, en la vida, porque te enseña de una u otra forma cómo son ese tipo de agrupaciones. Porque desde afuera uno lo puede ver desde una forma diferente.

Entonces, ese tipo de cosas no las hubiese aprendido de otra forma... (Entrevista n°13, profesor egresado PUCV)

Con menor frecuencia se mencionan otras experiencias formativas circunstanciales que permite la vida universitaria, como las conversaciones casuales con profesores y otros compañeros en los pasillos, patios o casinos, la participación en talleres y actividades culturales, organizadas, muchas de ellas, en el contexto de movilizaciones estudiantiles (que resultan ser periódicas en Chile). Asimismo, se narran otras actividades formales, no relacionadas necesariamente ni con la música ni con la pedagogía, pero que han contribuido a la formación: el asumir cargos de liderazgo en las agrupaciones de representación estudiantil, la organización de eventos académicos de iniciativa estudiantil. Todas estas actividades son también valoradas en razón de los aprendizajes que en ellas se producen, aunque aparecen menos comentadas que las anteriores.

4.3.7 Aspectos pedagógicos generales no abordados en la formación

Este apartado contiene información sobre ámbitos de conocimiento o habilidades pedagógicas, estimados como necesarios para el ejercicio pleno de la función profesional, pero no abordados en la formación. Se recogieron en total 35 registros provenientes de 16 entrevistas.

El tema más intensamente estimado como ausente de la formación fue la atención a la diversidad, por lo cual se desarrollará de manera especial en el siguiente apartado. Posteriormente, se hará una breve referencia a otros temas que captaron el interés de los docentes, pero en menor medida.

4.3.7.1 Atención a la diversidad

Aunque este tema no se preguntó de manera explícita, varios entrevistados de ambas carreras (4 de la PUCV y 4 de la UPLA) comentaron algunas ideas sobre la atención a la diversidad que fueron encontrando en su trabajo profesional y emitieron sus opiniones acerca de si fueron preparados para ello.

Lo primero fue constatar que la presencia de estudiantes con necesidades diversas en las aulas escolares es evidente y creciente, lo cual ha sido promovido de manera sistemática por la política pública en la última década. Los desafíos para el trabajo con niños con capacidades diferentes declarados por los profesores se refieren, por ejemplo, a la práctica del baile con niños en sillas de ruedas, a los procesos de aprendizaje con niños con discapacidad intelectual, problemas de

motricidad, déficit atencional, hiperactividad; o con niños que presentan trastornos del espectro autista y Síndrome de Down, entre muchos otros.

A esto se suma la diversidad de realidades socioeconómicas y culturales que van multiplicándose en las aulas escolares, sobre todo a partir de la ley de inclusión escolar (Ley 20.845, 2015) que elimina la selección de estudiantes en los procesos de admisión a las escuelas. Hay centros escolares que cuentan con equipos de profesionales especializados para colaborar con los docentes y otros que no, según se señaló al momento de realizarse la entrevista. Finalmente, ha ido instalándose de manera creciente y acelerada la incorporación de migrantes. Frente a todo esto, los retos que plantea el aula escolar se perciben, a veces, como abismantes:

... el tema de la inclusión nos ha salido, por ejemplo, el cómo trabajamos el baile, o cómo trabajamos los bailes folclóricos, en niños con silla de ruedas, por ejemplo. Cómo hacerlos sentir que no es una discapacidad, sino que también pueden aportar con niños de... por ejemplo, de niños con discapacidad intelectual, por ejemplo, llegar a tocar algo más o menos completo. Entonces, de qué manera los niños que tienen problemas de motricidad fina, cómo trabajar la flauta, cómo si lo hacen al revés, de qué manera hacerlo sentir partícipe de eso también. Nos llegaron chicos con TEA, por ejemplo, del trastorno autista, cómo el ruido de las flautas, que a ellos les molesta demasiado. Cómo trabajar con ellos sin aislarlos, porque la misma música ya les es compleja. (Entrevista n°1, profesor egresado UPLA)

Frente a estas necesidades, las percepciones recogidas expresan un sentimiento de incapacidad para abordar estas situaciones provocada por carencias en la formación. Y se percibe como una carencia grave, por cuanto la realidad es altamente demandante en ese plano, aunque se reconoce que es un fenómeno reciente. No solamente se percibe esa necesidad directamente de los estudiantes en la sala de clases, sino que es enfáticamente requerida por los directivos de las escuelas, a causa de las exigencias que emanan de la política pública.

Con menor frecuencia se menciona también la necesidad de saber aplicar una evaluación diferenciada con estudiantes que lo requieran y se declara que la misma modalidad de formación musical tan estandarizada que se entrega en la universidad no favorece el desarrollo de capacidades didácticas que faciliten la acogida de las diferencias de los estudiantes por parte de los docentes.

4.3.7.2 Otros aspectos pedagógicos generales no abordados en la formación

Además de lo relacionado con la atención a la diversidad, se pudo recoger una serie de otros tópicos no abordados en la formación y que resultaron de necesidad para los docentes. Pero, dado que muestran poca coincidencia entre los diversos entrevistados, solo serán mencionados: falta de conocimiento de la estructura organizacional del colegio y de las funciones de los directivos, carencia en la formación para la generación de proyectos, falta de preparación para asumir la jefatura de cursos, ausencia de formación en legislación laboral, vacíos en el conocimiento de las obligaciones administrativas del profesor y falta de manejo del libro de clases.

4.3.8 Aspectos disciplinarios no abordados en la formación

Este apartado contiene información sobre ámbitos de conocimiento o habilidades musicales, estimados como necesarios para el ejercicio pleno de la función profesional en la pedagogía musical, no abordados en la formación. Se recogieron en total 15 registros provenientes de 8 entrevistas.

El tema que mostró más evidente ausencia es el referido a la preparación técnica para la instalación y uso de equipos de refuerzo sonoro y microfonía, por lo cual se desarrollará de manera especial en el siguiente apartado. Posteriormente, se hará una breve referencia a otros temas que captaron el interés de los docentes, pero en menor medida.

4.3.8.1 Refuerzo sonoro y microfonía

Un total de 7 profesores, de ambos programas, desarrolló el tema de la necesidad de capacitación en el ámbito del refuerzo sonoro y la microfonía, que es una materia ausente en la formación. En algunos centros existe una persona encargada de la amplificación de los eventos escolares, pero en muchos de ellos no lo hay.

De acuerdo a la percepción de los entrevistados, tanto los directivos como la comunidad educativa asumen que el profesor de música debe saber desempeñarse en eso, lo cual no siempre ocurre. Cuando lo han sabido, es porque tenían conocimientos previos o ajenos a sus estudios, porque no fue parte de la formación de ninguno de ellos, según declararon. Y es un tema especialmente relevante, porque de un buen manejo del sonido depende el éxito de los eventos escolares, que muchas veces tienen carácter solemne y cuentan con público externo. Es un gran riesgo no contar con los conocimientos necesarios en el tema:

...la amplificación... siempre queda en manos del profesor de música. Y es algo que tampoco sabemos, y normalmente, o a mí me ha tocado, que todos suponen que nosotros llegamos con experticia...en las mesas de música para poder mezclar y así poder amplificar correctamente... Finalmente, eso se da en el hacer, pero como digo y como dije anteriormente, embarrándola constantemente. Y eso podría significar el embarrar todo un acto, y un acto solemne, por ejemplo, como una licenciatura o una graduación de cuarto medio, podría ser muy catastrófico, tanto por la cantidad de apoderados que se van a ir en contra, como a las represalias que uno va a tener como profesor... Es tan importante como la enseñanza del instrumento y la parte vocal, porque si nosotros no sabemos colocar bien un micrófono, o las cosas que nos va a entregar el colegio, no se va a escuchar nada, finalmente, de lo que nosotros hicimos. (Entrevista n°6, profesora egresada PUCV)

Según se detalla en las entrevistas, las tareas implican el conocimiento y manejo de los parámetros básicos del sonido para efectos de amplificación, procedimientos de ecualización, mezcla, amplificación de los distintos tipos de instrumentos, uso de micrófonos, instalación y funcionamiento de altavoces, manejo de la mesa de sonido. Ante la necesidad imperiosa de desempeñarse apropiadamente para prestar un buen servicio en el colegio, los docentes han buscado por propia iniciativa maneras diversas de complementar su formación.

4.3.8.2 Otros aspectos disciplinarios no abordados en la formación

Además de lo relacionado con el refuerzo sonoro y la microfonía, se pudo reconocer un conjunto de otros temas del ámbito disciplinario no abordados en la formación y que resultaron de necesidad para los docentes. Dado que exhiben poca concordancia entre los entrevistados, solo serán mencionados: la debilidad en el abordaje de la música popular, la falta de formación en elementos de psicoacústica y la carencia de preparación para asumir la organización de talleres y actividades musicales extracurriculares.

4.4 Percepción del nivel de logro de las propias prácticas educativas en relación con la formación recibida

4.4.1 Introducción

En el presente apartado se mostrará una segunda parte de los resultados de la aplicación de las entrevistas, de acuerdo a los lineamientos establecidos en el diseño metodológico de este trabajo. Esta segunda parte se relaciona con lo propuesto en el objetivo específico 4 del estudio, el cual se orienta a examinar las percepciones del profesorado acerca del nivel de logro de sus prácticas educativas en la clase de música. Fueron codificadas un total de 254 referencias, tomadas de las 18 entrevistas realizadas.

Como se ha señalado en la metodología de este estudio, el propósito de profundizar en las percepciones acerca del nivel de logro de las propias prácticas educativas de los docentes es contrastar los resultados de la formación con las necesidades reales del medio escolar en que se han insertado, evaluando la pertinencia de los aprendizajes adquiridos por ellos, la permanencia y consistencia de estos aprendizajes, las transformaciones producidas en el entorno profesional o laboral a propósito de la formación entregada por el programa, entre otros aspectos, como señala Tejada (2004).

En base al mismo principio enunciado para la presentación de la sección 4.3, que es el de la búsqueda de una manera lógica y clara de organizar la información recogida, y que estuviera validada en la literatura especializada, para la organización de la información se ha considerado un documento existente en Chile, denominado Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2008), el que establece las responsabilidades y tareas que debe realizar un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto en el aula como en la escuela y en su comunidad, y que contribuyen significativamente al éxito del proceso de aprendizaje de sus alumnos. Este documento se utiliza como instrumento al servicio del sistema de evaluación docente del país, pero también es un referente para la formación de profesores, y de ahí su pertinencia para el presente trabajo.

El Marco para la Buena Enseñanza organiza las tareas docentes en cuatro “dominios”, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación

de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente.

La **Figura 14** muestra los dominios según el Marco para la Buena Enseñanza y los principales ámbitos que se desarrollará en cada uno de ellos en la presente sección:

Figura 14 Esquema de Organización de la Información según el Marco para la Buena Enseñanza



A partir de cada uno de los dominios (cajas de color rojo oscuro) se despliegan varios tópicos, indicados en las cajas de color rosa claro. Si bien el MBE contiene una serie de criterios y descriptores a partir de cada dominio, para el presente caso solo se tomará como modelo organizativo los cuatro dominios, mientras que los tópicos que se desarrollarán a partir de cada uno de ellos respetarán los temas que resultaron relevantes en el análisis de las entrevistas.

Tal como en el caso de la información sobre pertinencia de la formación inicial (4.3), la organización de la información en base a este modelo fue posterior a la realización de las entrevistas, y no se tuvo presente al momento de elaborar la pauta de preguntas.

También es aplicable a este apartado lo que señalaba en la sección de diseño metodológico sobre la selección de la información de entrevistas para la presentación de resultados (3.7.3), como

también en el apartado anterior (4.3.1), en cuanto a los criterios seguidos para escoger la información a presentar en esta sección.

Finalmente, en beneficio de la necesaria síntesis sin perder la consistencia requerida para este estudio, se respaldarán con citas solo los temas esenciales.

4.4.2 Dominio A: Preparación para la enseñanza

Como se ha señalado, este primer dominio se refiere al proceso de planificación de la docencia, para lo cual considera tanto los elementos de la disciplina que enseña el docente como al manejo de principios y competencias pedagógicas para organizar su proceso de enseñanza.

Así, dentro de los desempeños relacionados con la preparación de la enseñanza consultados en la entrevista, se preguntó por la planificación de la misma. De los discursos pueden extraerse dos tipos de respuesta, que se identifican con dos niveles que presenta esta tarea dentro del quehacer docente:

- i. la planificación del proceso de enseñanza, de duración normalmente semestral y que involucra procesos como la selección y ajuste de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, la estructuración de un plan de evaluación y la contextualización de todos estos elementos a la realidad particular. Este proceso se realiza una vez al principio del período escolar (año o semestre) y habitualmente requiere ser visado por la instancia técnica que existe en los centros escolares, conocida como Unidad Técnico Pedagógica;
- ii. el diseño del plan de clase, que involucra procesos como la creación de actividades, la selección de estrategias de enseñanza, la elaboración de materiales, la organización de los momentos de la clase, entre otras, y que se realiza de manera permanente durante el período escolar. Este nivel de elementos de la clase habitualmente ya no es revisado por las unidades técnicas.

En los apartados siguientes se expondrán las ideas recogidas sobre ambos temas.

4.4.2.1 Planificación de procesos de enseñanza

Los 18 docentes entrevistados se refirieron a este primer tema, la planificación del proceso de enseñanza. La percepción más común es que ha sido realizada relativamente bien, pero que podría

ser mejor. Hay percepciones más favorables y otras menos, pero, con alguna excepción, no hay nadie que sienta que lo hace ni muy bien ni muy mal. En algunos casos se reconoce dificultad para definir objetivos o se declara mayores problemas mientras menos tiempo se lleva en el centro escolar y menos se conoce a los estudiantes. Pero lo más común es sentirse en un proceso de desarrollo hacia una mejora que se piensa será adquirida principalmente por la experiencia. Se relatan experiencias de situaciones de logro y buenos resultados, pero con la conciencia de que hay muchas cosas que mejorar.

Dentro de las causas de este estado de mediano logro se declaran la formación débil recibida en la universidad y la falta de manejo del currículo escolar. También relacionan esto con la falta de tiempo. Algunos atribuyen el problema a la falta de horario que debiera otorgar el colegio para que los docentes puedan planificar sin tener que ocupar sus tiempos personales. El problema se agudiza cuando tienen que impartir docencia en muchos cursos. En otros casos, el problema se atribuye a la impericia personal por la falta de experiencia, lo que convierte el proceso de planificación en algo más lento que lo debido para alcanzar un nivel que resulte satisfactorio:

Bueno, como ya había mencionado antes, la elaboración de la planificación me ha resultado lenta. No digo que es lenta porque no maneje los contenidos propiamente, que no pueda realizar un objetivo o que no entienda, por ejemplo, lo que es un indicador de evaluación. Sino que yo entiendo todo, pero considero que la planificación es el elemento más importante antes de la clase... por lo tanto, se me hace lenta, muy lenta al llegar desde el currículo, complementando con lo que yo quiero y con lo que tengo. (Entrevista n°6, profesora egresada PUCV)

Para algunos, las dificultades han sido un acicate para superarse y perfeccionarse a través de la formación continua y los procesos de evaluación docente. Se observa que las formas de apropiación del currículo escolar por parte de cada docente son diversas: por ejemplo, hay testimonios que relatan la estrategia de centrarse en los ejes curriculares como base, más que en los Objetivos de Aprendizaje.

Uno de los aspectos que resultó más reiterado fue la convicción de que para que se pueda construir una buena planificación es necesario conocer al curso en el cual esta se implementará, lo cual implica conocer a los estudiantes, sus realidades, su forma de ser e interactuar en el aula, además de los aspectos académicos (conocimientos y experiencias previas, estilos de aprendizaje,

resultados académicos de períodos anteriores). Este conocimiento orienta el proceso, facilitándolo y haciéndolo más rápido y seguro. En el caso contrario se corre el riesgo de tener que hacer muchos ajustes posteriores. Algunos declaran que su primer paso para comenzar una planificación es precisamente ese: pensar en las características del curso para el cual se va a planificar.

Esto se relaciona con otro tema que apareció en buena parte de las entrevistas, y que se abordará en específico en los siguientes párrafos: los docentes reconocen necesidad de contextualizar su planificación, porque no se puede trabajar con el currículo escolar tal como viene prescrito. Estiman que el currículo escolar plantea situaciones muy lejanas, considerándolo altamente descontextualizado, por lo cual la contextualización es un factor clave en el éxito de la enseñanza. Esto se aplica tanto para el currículo bajo el modelo de Marco Curricular, vigente para la Educación Media al momento de las entrevistas, como para las BBCC, que se han ido instalando gradualmente en la Educación Básica. En términos generales, se perciben con una buena calidad en este desempeño. La habilidad para saber cómo contextualizar el currículo escolar se desarrolla en el ejercicio profesional, no todavía durante la formación:

Bueno, debo reconocer que con los planes y programas que son propuestos por el Ministerio, hago como un “desorden” para que pueda ajustarse a mi realidad... Si fuera como más quisquilloso y viera todo el proceso que me exige, todo lo que me exigen los planes y programas, ahí estaríamos mal, porque una cosa es lo que dice el papel y otra cosa es lo que se ve. Y ahí creo que hay una falta a la realidad de lo que propone el Ministerio... Yo trato de actualizar todas las cosas con la realidad de los contextos que hay, y ahí yo creo que estoy haciendo bien mi trabajo. Pero, al fin y al cabo, lo que yo tomo de los planes y programas en la parte práctica musical, audición musical, que también aparece en los planes y programas, creación y exposición o muestra... Pero, en la otra parte de formación, aparece una unidad de sonido, no lo abordamos porque el tiempo es tan corto y dos horas a la semana es tan poco, que hay cosas que se dejan de lado... Yo pienso que son habilidades que las he trabajado yo, que en la carrera no es mucho lo que uno ve... (Entrevista n°5, profesor egresado UPLA)

Como se observa en la cita, otro aspecto de las percepciones sobre la contextualización de la enseñanza es que esta habitualmente opera reduciendo las exigencias planteadas en los objetivos del currículo escolar (OF u OA, según corresponda), ya que los conocimientos previos de los

estudiantes son generalmente percibidos como más bajos que los que este plantea para cada nivel. La contextualización debe considerar también las capacidades y recursos que ofrezca el colegio, por ejemplo, en términos de tamaño de las instalaciones, equipamiento tecnológico, instrumental, entre otras cosas.

4.4.2.2 Diseño de actividades

En la presente sección se presenta un conjunto de referencias en las que los entrevistados evalúan el nivel de calidad de su desempeño en otra de las tareas asociada a la planificación de la enseñanza, que es la selección y diseño de actividades de clase, búsqueda y elaboración de materiales didácticos y construcción de planes de clase. Los 18 docentes entrevistados entregaron su apreciación sobre este punto.

La percepción más común entre los entrevistados es la de haber alcanzado un desempeño relativamente satisfactorio. No se registran casos de una percepción de éxito total, pero sí algunas respuestas declaran un desempeño descendido e incluso francamente insatisfactorio. En varios de estos casos, la tendencia fue de autocrítica no hacia el diseño mismo de la clase, sino respecto de la implementación de este en el aula.

Esta perspectiva del propio desempeño es dinámica, ha experimentado etapas dentro de este primer tiempo de ejercicio docente. Se observa dos procesos inversos: por una parte, un inicio con una fuerte dedicación de tiempo al proceso de preparación de clases con un ulterior descenso gradual de destinación temporal por el exceso de trabajo que esto implica y la sensación de desgaste; pero, al mismo tiempo, un desarrollo paulatino de las habilidades didácticas que va perfeccionando la gestión docente en este aspecto. Un indicador de la propia percepción de una buena planificación de clase es que el tiempo transcurra trabajando y se sienta que pasa rápido. Elementos que se reconoce como centrales de una buena planificación son las estrategias para lograr la motivación de los alumnos y un buen manejo del tiempo para cada momento o etapa de la clase.

Se observa claramente un mejoramiento progresivo dado por el tiempo y la experiencia: se va gradualmente aprendiendo, se va probando estrategias y seleccionando las que resultan mejor. En varios casos se reconoce haber cometido errores en la etapa inicial, pero que han sido corregidos en el ejercicio posterior. Junto con la mejora de habilidades, se va acopiando materiales didácticos

que van incorporándose al repertorio personal de recursos para el trabajo de aula. En esto, las fuentes disponibles en Internet han sido fundamentales. También se observa un proceso de simplificación en la elaboración de materiales, con un criterio de mayor utilidad y menor gasto de tiempo en aspectos secundarios. Resulta importante la colaboración con otros docentes de música del centro escolar con quienes compartir las ideas y los materiales, o de otros docentes más experimentados de quienes se puede recibir orientaciones.

En todos los casos se atribuye el progresivo mejoramiento en este desempeño al entrenamiento que da la práctica, tanto en la creación de estrategias como en la preparación de materiales. Aunque estas habilidades se ejercitaron en la etapa de formación, su adquisición se atribuye principalmente a la experiencia del ejercicio docente.

Dentro de las causas de los desempeños descendidos o reconocidos como inferiores en el ámbito de la planificación de la enseñanza, la que más destaca es la falta de tiempo. Se percibe que el tiempo que requiere esta etapa del trabajo docente es mucho, excesivo, sobre todo al principio del ejercicio profesional. Por el natural deseo de alcanzar éxito en el proceso de enseñanza, se invierte muchas horas en la preparación de las clases y en la búsqueda y elaboración de materiales. Se relatan experiencias muchas veces frustrantes por el hecho de que una actividad o un material que demoró mucho en ser diseñado y elaborado se agota con rapidez, en pocos minutos, y se percibe así que el tiempo de preparación supera al tiempo de duración de la clase.

Por esto, los tiempos de planificación y preparación de material comienzan a entrar en conflicto con las otras ocupaciones de los docentes, especialmente con sus actividades musicales personales y con su vida familiar. La situación llega a veces a provocar niveles de estrés significativos. Cuando no se logra un nivel de planificación suficiente a causa de la falta de tiempo, se percibe una sensación de culpabilidad.

Con el tiempo se va acelerando el proceso de planificación por diversas causas: porque se maneja mejor la metodología de planificación, porque se conoce los ritmos y capacidades de aprendizaje de los cursos, porque se dispone de recursos didácticos ya probados en períodos anteriores, porque se usa menos la práctica de poner por escrito la planificación y se maneja más las estrategias de memoria, y porque se aprende a aprovechar todos los tiempos de permanencia en el colegio para avanzar en la planificación de las próximas clases. La siguiente cita recoge varios de los aspectos señalados:

Al principio me costaba un poco cómo buscar las estrategias adecuadas para que se pudiera transmitir o generar aprendizaje... En el fondo, lo que uno se plantea siempre es plantear una meta de aprendizaje, pero creo que, con la práctica, nuevamente... La práctica da mucho entrenamiento de eso, como de ver estrategias, transcribir temas rápido. O sea, yo puedo transcribir ahora, en una hora cuatro, cinco temas y es como un training súper rápido porque tienes poco tiempo y también tienes que considerar que uno quiere hacer otras cosas también; ponte tú, ahora quiero salir y no llegar a mi casa a seguir haciendo partituras. Como que me he adaptado a hacerlo rápido, a aprovechar todos los tiempos, y creo que ese training es súper bueno, por ejemplo, cuando trabajamos la transcripción; yo en el tema de la construcción, por ejemplo, de la planificación, de las metas, de los objetivos, también. Aunque creo que a veces me cuesta definir los objetivos. (Entrevista n°3, profesor egresado PUCV)

Ejemplos de estrategias didácticas diseñadas

Los profesores se encuentran con una realidad de gran diversidad entre los estudiantes de sus aulas. Reconocen habilidades musicales diferentes y desiguales entre sus estudiantes, y diseñan actividades de acuerdo a esas habilidades:

Un niño que, a lo mejor, no le pega mucho al canto, no toca bien, le cuesta... Pero puede hacer análisis profundos: “Profe, ¿sabe que yo sé lo que sintió el intérprete al momento de tocar esto?; tiene que ver con esta canción de aquí”. “Ah, qué bueno”. Y los compañeros: “Ah, sí, es verdad”. “Entonces, siento que, al momento de cantarlo, mis compañeros tienen que hacerlo con ese sentimiento que le quiso...”. “Ah, qué bueno. Listo. A ver, hagámoslo así”. (Entrevista n°1, profesor egresado UPLA)

Las exigencias, por lo mismo, no pueden ser las mismas para todos. Se hace necesario realizar adecuaciones para equiparar la exigencia demandada por la actividad a las capacidades que se van reconociendo en los estudiantes. Para la elaboración de los materiales pedagógicos como, por ejemplo, las partes que deben tocar en la práctica musical, declaran tener presentes las capacidades de los estudiantes. Se relatan distintos tipos de experiencias, como la que se muestra a continuación:

...en cuanto a lo instrumental... sé hasta dónde exigirles. Y sé que también... dentro del mismo curso, hay alumnos a los que les puedo exigir mucho más, y otros que no les puedo exigir tanto. Y se me da eso, se me da que hago con ciertas adecuaciones para algunos, no les exijo tanto, hago arreglos especiales para la guitarra, siempre y cuando trabajo con la guitarra, trabajo con tres guitarras. Porque como son hartos y es repertorio popular, una [línea instrumental de la guitarra] es como casi igual a la original de la canción, una más simple, que generalmente es con acordes no más, y una más simple todavía que es tocar una o dos cuerdas no más. Dependiendo ahí del nivel del alumno es lo que le exijo. (Entrevista n°9, profesor egresado PUCV)

Se declara, en general, bastante facilidad para desempeñarse en la preparación de la enseñanza en el ámbito de lo instrumental.

Los docentes reconocen también ritmos distintos de aprendizaje entre los estudiantes, lo que lleva a tomar decisiones que hagan más flexible el proceso de preparación de la enseñanza.

Los distintos tipos de desempeños musicales son trabajados con diferente grado de extensión y profundidad en las actividades. Se puede identificar en los discursos que los docentes abordan los tres tipos básicos de desempeño musical que atiende el currículo escolar: el productivo, el perceptivo y el reflexivo, pero de manera muy desequilibrada.

La práctica instrumental y vocal de conjunto es, absolutamente, el desempeño central contemplado en la planificación de la enseñanza en todos los niveles. Considera distintos tipos de repertorio integrando los instrumentos disponibles en el colegio y los que portan los propios estudiantes. Existe conciencia de que existen docentes de música que solo se dedican a eso, en especial en la educación media.

La conciencia de esta alta priorización del trabajo práctico, junto con lo establecido en las orientaciones del currículo escolar de música (tanto del Marco como de las BBCC), lleva a los docentes a incluir en la programación actividades de audición crítica de la música, de manera de dotar a la experiencia escolar de unos soportes teóricos básicos que permitan una aproximación más reflexiva y una superación del simple juicio “me gusta/no me gusta” acerca de las obras musicales. La audición musical es relacionada por los docentes con el análisis musical. Naturalmente la escucha y el análisis musical deben realizarse en base a los conocimientos es los estudiantes, los

cuales no incluyen muchas veces la notación musical tradicional, por lo cual el análisis debe usar otras categorías más conocidas.

La práctica de la audición musical está relacionada también con actividades de reflexión sobre la música: su desarrollo histórico y su significado en la cultura -en especial en Chile y Latinoamérica-, la música de pueblos originarios, entre otros, como se puede apreciar en la siguiente cita en la que el docente ejemplifica una situación de aula que ilustra su trabajo:

Que ellos hagan el análisis, la reflexión con respecto a la música latinoamericana. Entonces, por ejemplo, es lo que estamos trabajando con quinto básico. Entonces, ya, sacar la canción “Si somos americanos” de Rolando Alarcón... Antes analizamos la realidad que tiene Chile con respecto a sus vecinos latinoamericanos... “Ya, ahora, respecto a esos países que ustedes nombraron ¿qué música se escuchará allá? ¿qué música se escucha aquí en Chile?”. “Ah, el reggaetón”. “Ya. El reggaetón ¿de dónde viene?”. “Ah y ¿qué es el folclor?”. “Ah, es pura cueca.” “¿Será pura cueca? ¿De dónde vendrán? ¿Qué es esa música que se escucha aquí?”. “Ya, ahora pasemos a los países que me nombraron. No sé, Argentina ¿qué se escucha en Argentina? ¿qué es lo que musicalmente ustedes conocen de Argentina?”. “El tango”. “Ya, a ver, escuchemos tango. Busquemos en YouTube, escuchemos tango. Estilos de tango, un tango más clásico, un tango más contemporáneo. Ahí saco Piazzola”. “Ah, qué interesante”. “Ya, ¿qué otro país?”. “Colombia”. “Y, ¿qué se escucha en Colombia?”. “Ah, no sé, la cumbia. Ah, la cumbia no es chilena”. “No, esa cumbia es chilena, ¿por qué es diferente? Escuchémosla” ... (Entrevista n°1, profesor egresado UPLA)

Para las actividades de reflexión sobre música también se incluye en la planificación trabajos de investigación en distintas fuentes, tanto bibliográficas y de materiales tomados de la web, como de indagación en el entorno. En la sección de resultados sobre los procesos de enseñanza en el aula se abordará con más detalle los tipos de actividades musicales realizados con los estudiantes.

4.4.2.3 Diseño y aplicación de procesos evaluativos

El tema de la evaluación fue otro de los más abordados por los docentes. No obstante, hay que considerar que fue consultado explícitamente en la entrevista y a tal razón puede deberse la abundancia de comentarios de los entrevistados. La pregunta formulada pedía una percepción auto

evaluativa sobre el grado de logro en el desempeño evaluativo, sugiriendo aspectos tales como el diseño de procesos, definición de criterios e indicadores, construcción de instrumentos.

Es necesario advertir que, si bien se ha propuesto previamente estructurar esta entrega de resultados de acuerdo a las categorías que nos ofrece el Marco para la Buena Enseñanza, en este punto se ha optado por entregar la información sobre diseño y sobre aplicación de los procedimientos e instrumentos evaluativos de manera integrada, tal como fue recibida de los discursos recogidos de los docentes. Esto, porque podría resultar inoficioso y forzado separar diseño y aplicación en dos apartados separados, ya que habría que redundar, en ambos casos, en las mismas ideas.

Hecha esta advertencia, se mostrarán los principales resultados. A nivel de percepción general, se recogieron dos tipos de respuesta con una representación bastante equilibrada: una visión satisfactoria y una visión parcialmente crítica. Respecto de la primera, se asocia con una buena preparación desde la formación inicial. Se señala también en algunos casos que se ha logrado construir una rúbrica base que se va adaptando a los distintos niveles y permite realizar la acción evaluativa con una sensación de claridad y confianza. Se relaciona también la buena percepción de logro con una actitud pro mejora continua del ejercicio evaluativo. Eso no tendría que ver solo con el perfeccionamiento de los instrumentos, sino con la habilidad para contextualizar su uso según las características de los cursos.

Respecto de la segunda, la visión crítica, se aprecia un proceso de progresivo aprendizaje experimentado desde el momento de insertarse en el medio escolar. La evaluación se plantea en algunas entrevistas como un proceso poco grato, que hay que realizar por obligación, pero no por convicción. Las dificultades específicas se refieren a la evaluación de procesos de aprendizaje (no solo a productos o aprendizajes terminales), que sean realmente formativos y permitan un seguimiento. Asimismo, se perciben debilidades en algunos aspectos técnicos, como la formulación de criterios de evaluación o la manera de acoger los aprendizajes en el ámbito actitudinal. En la siguiente cita se aprecian algunos de estos elementos:

[Mi desempeño lo califico como] Medianamente bien... Siento que mi aspecto fuerte es siempre tratar de mejorar aspectos evaluativos que han ido mal. Pero también en base a la experiencia, uno siempre tiene que ir reformulando lo que hizo mal en un curso, en por qué me resultó mal... Entonces, he ido aprendiendo a formular evaluaciones y diversas

actividades evaluadas en función de las cualidades del curso... Lo débil, creo que ha sido lo teórico en cuanto al planteamiento de las evaluaciones, porque, principalmente, como tú hiciste en la introducción de la pregunta, la formulación de criterios, siento que muchas veces se me ha olvidado que estoy evaluando niños y uno pone de repente criterios musicales que son un tanto exigentes, cuando debiera fijarme en cosas más actitudinales de repente, más que enfocarme en cosas de la especialidad. Pero, al final, es también algo que trato de ir cambiando, de ir aprendiendo, y por eso el aprendizaje es recíproco, para los dos lados. (Entrevista n°8, profesor egresado UPLA)

Las opiniones más extendidas entre los entrevistados, más que sobre el diseño, fueron acerca del uso de instrumentos de evaluación. Los instrumentos mencionados fueron las rúbricas, escalas de apreciación, pautas de diverso tipo, tablas de puntajes para convertirlos a calificaciones. También se declara el uso de pruebas escritas, pero en baja medida. Muchas veces estos instrumentos se construyen en base a los insumos que entrega el Ministerio de Educación, disponibles en formato online en el sitio web de dicha repartición del Estado.

Se valora el uso de estos recursos evaluativos porque permiten regular los prejuicios de los docentes frente a algunos estudiantes, y ayudar en los momentos en que la percepción está alterada por el tedio, el cansancio u otras causas. De esta manera se aumenta la justicia y la credibilidad del proceso evaluativo, que parece ser una condición relevante para ellos. En el mismo sentido, se estima importante el uso de instrumentos evaluativos por la capacidad para justificar la calificación asignada ante el estudiante o el apoderado. Como se ha señalado antes, los docentes dicen disponer de algunos instrumentos de base que van adaptando a los distintos niveles o tipos de contenidos.

[Mi desempeño lo estimo] Bien, porque evaluación fue un muy buen ramo que tuve y me enseñaron bien estas cosas, de hacer rúbricas, escalas, de los criterios, de los indicadores, todo eso lo hago bien. Tengo mi rúbrica que la ocupo para toda la básica, para todos, porque yo hago los primeros cuatro cursos. Entonces, ocupo la misma rúbrica y me simplifica caleta la pega. Porque las evaluaciones que yo hago así, de repertorio o de cantar, generalmente la hago individual, dejo a los chiquillos en otra actividad y los voy llamando que ellos vengán a tocar a mi puesto. Y ahí mismo yo les digo, “ya, en cada criterio...”, no sé poh, melodía, les explico: “tú tuviste...” Y le voy explicando así la evaluación. “¿Estás conforme, estás de acuerdo?” “Sí, sí, sí”. Encuentran que todos los criterios que están evaluados están bien.

Ningún alumno me ha dicho, “no, profe, qué injusto, na’ que ver”. Como que eso igual da una credibilidad... si tú venís con una hoja y tenís una escala, como que te creen más.
(Entrevista n°7, profesor egresado PUCV)

No obstante, aparece también la perspectiva del uso más “blando” del instrumento cuando se percibe como necesario, ya que parece difícil lograr que este considere todas las situaciones concomitantes al resultado del proceso de aprendizaje. Por esto, se compatibiliza, al interior del mismo instrumento, el registro estricto del desempeño del estudiante con otras consideraciones complementarias que permitan obtener una calificación que parezca más justa contemplando todos esos elementos.

En el caso del sistema escolar chileno, los elementos de planificación y evaluación producidos por los profesores deben ser visados por la Unidad Técnico Pedagógica de cada centro escolar. Se desliza en algunas entrevistas la sospecha de que, en los centros, los instrumentos de evaluación creados por los docentes de música son visados sin realmente ser comprendidos por los técnicos responsables de dichas instancias. Existen, por otra parte, opiniones que reconocen buscar la ayuda de estas unidades técnicas para mejorar los instrumentos y procedimientos, y también se registran opiniones que muestran el reconocimiento favorable que estas unidades técnicas han hecho a algunos docentes por la calidad de sus propuestas evaluativas.

4.4.3 Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje

Este dominio considera el entorno en el cual tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación a los componentes sociales, afectivos y materiales, y la capacidad del docente para generarlos y mantenerlos.

Los tópicos más desarrollados por los docentes entrevistados fueron el manejo del orden de la clase, las estrategias para la creación y mantención del clima de la clase, y la motivación de los estudiantes, los que se mostrarán a continuación.

4.4.3.1 Manejo del orden de la clase

Se recogió un conjunto de referencias (14 menciones en 8 entrevistas) en las que los entrevistados expresan las dificultades que han experimentado para mantener ambientes ordenados de trabajo en sus aulas o describen estrategias que han ido aprendiendo y aplicando para mejorar su manejo

de este ámbito. Si bien es un tema distinto de la capacidad de generar actividades didácticas, si no está resuelto dificulta severamente el desarrollo de la docencia, interrumpe el avance de la clase e impide o entorpece el aprendizaje de los estudiantes. Por ello se vuelve relevante.

Las descripciones relatan desorden del comportamiento, problemas de convivencia interna en el curso, peleas entre estudiantes. No se profundiza en las causas, aunque se mencionan la falta de motivación de los estudiantes, o la carencia de instrumentos musicales y de materiales durante la clase. Pero las reuniones de profesores sirven para conocer otros pormenores de la situación de los alumnos con mal comportamiento y las razones personales o familiares que están detrás de ella, lo cual ayuda a comprenderlos y tratarlos con mayor paciencia. Existe la expectativa de poder encontrar estrategias para crear climas de aula apropiados, pero a veces no resulta posible hallarlas. Como se ha señalado antes, el problema se agudiza cuando se trata de niños pequeños o de grupos muy numerosos, volviéndose altamente estresante y agotador para el docente.

Yo siento que es un poco deficiente en algunos casos, porque siento que me cuesta encontrar estrategias como disciplinarias, por así decirlo, para mantener el control, sobre todo, con cursos más chicos. Por ejemplo, tengo un cuarto básico que me desespera, porque no hallo la forma de encontrar ese clima de aula adecuado para trabajar... Pero yo siento que ahí hay algo que me falta todavía como manejo de grupo y de grupos grandes... pero con los chicos me cuesta encontrar estrategias para motivar, sobre todo 4° y 5° básico. (Entrevista n°3, profesor egresado PUCV)

4.4.3.2 Estrategias para la creación y mantención del clima de la clase

En cuanto a estrategias para la creación y mantención del clima de la clase, se relatan acciones como preocuparse de iniciar las interacciones de manera empática y receptiva, saludando, motivando, explicando lo que se hará, ofreciendo como recompensa realizar algunas actividades que se sabe son de gusto de los estudiantes si el trabajo resulta bien, entre otras. También se mencionó asignar tareas especiales para mantener ocupados a los estudiantes que se sabe causan disrupción, o realizar trabajos grupales en otros casos.

Se van reconociendo factores que afectan el clima de aula: los tipos de interacción entre pares que se han formado al interior de los cursos, el horario de la clase, entre otros.

El rasgo más común entre los discursos recogidos es que la experiencia en el ambiente escolar les entregará las capacidades y herramientas prácticas necesarias para manejar estos aspectos. Ninguno declara haber recibido una preparación sobre este tema en su formación inicial, más allá de tener que asumirlo en las prácticas docentes progresivas. Mientras tanto, ahora, al inicio de su trabajo profesional, parece primar una estrategia de adaptación a los estudiantes como método de sobrevivencia. Incluso en aquellos casos en que la personalidad es más segura, la severidad está dosificada de manera de no llegar a convertirse en causa de confrontación con los estudiantes.

Lo que relatan algunos que se han referido al tema es que, hasta el momento, la experiencia les ha ido mostrando algunas cosas: por ejemplo, que los estudiantes padecen situaciones complejas en su vida personal y familiar, y que cada uno merece ser tratado de manera particular; que hay actividades que resultan con unos cursos y con otros no, cuánto tiempo pueden mantenerse concentrados algunos cursos y cuánto otros, a quiénes se les puede confiar ciertas tareas o proponer ciertas actividades y a quiénes no.

4.4.3.3 Motivación de los estudiantes

Se encontró también un conjunto de referencias en las que los entrevistados declaran la importancia que otorgan a la motivación de los estudiantes para conseguir buenos ambientes de aula, describiendo algunas estrategias que utilizan para despertarla. También identifican algunos elementos que generan motivación en los estudiantes o bien la reducen.

Primeramente, se observa en los discursos un interés de los docentes por entusiasmar a los estudiantes con la asignatura de Música para promover que vayan desarrollando un progreso continuo a través de su proceso de educación escolar. El trabajo del profesor especializado de música es a veces doble: mantener y potenciar la motivación de los estudiantes que ya vienen motivados desde la educación básica anterior, y tratar de recuperar a los que han tenido mala experiencia. Se declara explícitamente la intención de evitar experiencias desmotivadoras y traumáticas con la música, como a veces sucede.

Las estrategias reseñadas en los discursos para despertar la motivación en los estudiantes se refieren, por ejemplo, a la identificación de sus intereses musicales, los que normalmente están en el ámbito de lo popular. Otra estrategia tiene que ver con el premio, el que muchas veces consiste precisamente en tocar los instrumentos que los alumnos desean. El uso de repertorio de gusto de

los propios estudiantes es otra estrategia recurrente, tanto para la práctica instrumental como para la audición y reflexión sobre dicha música.

Está muy claro en los discursos que la finalidad de todos estos esfuerzos está en el descubrimiento y despliegue de las propias habilidades del estudiante y que tenga un bonito recuerdo de su paso por el estudio de la música, descartando la pretensión de que lleguen a ser músicos, aunque siempre exista esa posibilidad:

Por otro lado, está en el tener un trabajo con un clima agradable para los niños y para nosotros como profesores. Que sea entretenido para ellos, que no sea como una carga, ni fastidioso, y siempre tratar de tomar la clase como una experiencia positiva para ellos... Yo me preocupo mucho cuando tengo alumnos que no le encuentran ninguna vuelta a la clase, o que están todo el rato como con una carga negativa. Yo trato siempre de buscarle para qué puede servirle a ellos. Y no solamente pensando en formar músicos, sino que solamente experiencia de vida. Trato de hacer muchas actividades de análisis, de escuchar, trato de verles la música que a ellos les gusta escuchar, les doy espacio que ellos muestren su música, de compartir, de criticar música diferente, de comentar música... Yo siempre trato de meter eso a los chiquillos, que hay gustos musicales. Y, en ese sentido, me ha funcionado, sobre todo en la media me ha funcionado bien. (Entrevista n°8, profesor egresado UPLA)

4.4.4 Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes

Este dominio contempla los aspectos pedagógicos, didácticos y disciplinarios involucrados en el proceso mismo de la enseñanza, que apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes.

Considerando la relación que existe entre las prácticas de enseñanza de los docentes y las demandas y orientaciones del currículo escolar, resulta pertinente organizar los resultados de esta parte de la investigación en base a los elementos estructuradores de dicho currículo.

Como se ha observado en la información expuesta hasta este momento, los docentes informan haberse desempeñado tanto con las BBCC, especialmente en el caso del nivel Educación Básica, como con el Marco Curricular, en el nivel Educación Media.

Tanto el Marco Curricular como las BBCC, según se explica en el marco teórico de este trabajo, han buscado proveer al estudiante de una experiencia musical variada y múltiple, que promoviera el desarrollo de las capacidades de percibir, producir y reflexionar. Para ello, el Marco Curricular utilizó los conceptos de “Discriminación y escucha atenta”, “Expresión creativa” y “Reflexión contextualizada”, que en las BBCC pasaron a constituir los ejes curriculares “Escuchar y Apremiar”, “Interpretar y Crear” y “Reflexionar y Relacionar” respectivamente. Los profesores de música, entonces, debieron utilizar estas categorizaciones para organizar su trabajo docente.

A continuación, se presentará los discursos recogidos organizándolos en estos tres apartados ya mencionados. El orden corresponderá al del volumen de información recopilada, de mayor a menor, que sitúa en el primer lugar a los desempeños del ámbito productivo (Expresión creativa/Eje Interpretar y Crear), luego el ámbito perceptivo (Discriminación y escucha atenta/Eje Escuchar y Apremiar) y, finalmente, el reflexivo (Reflexión contextualizada/Eje Reflexionar y Relacionar).

4.4.4.1 Práctica instrumental y vocal de conjunto como actividad predominante

La actividad más frecuentemente mencionada fue el trabajo instrumental y vocal de conjunto en el aula, informada por todos los entrevistados. Esta actividad se relaciona con los niveles educativos atendidos, en cuanto a que toma su lugar predominante a partir del segundo ciclo de la educación básica y se mantiene por toda la educación media. Se realiza en base a un repertorio que, de acuerdo a lo indicado por los docentes, está constituido, principalmente, por música chilena, música de raíz folclórica chilena, música andina, rancheras, música latinoamericana (lo más mencionado), cumbia, reggaetón, algo de música docta, rock chileno y argentino, y música popular.

A continuación, se abordará con un poco más de detalle lo recogido de las entrevistas referente al desempeño en este tipo de trabajo, profundizando en temas como la selección, elaboración y uso de repertorio, y la metodología de trabajo.

Selección de repertorios

Respecto de la selección de los repertorios a trabajar en el aula se observan prácticas variadas. Un grupo de profesores manifiesta tomar los repertorios sugeridos en los programas de estudio, de acuerdo a los niveles educativos, o eligiéndolos unilateralmente desde otra fuente, para resguardar las características formativas que se requiere que tengan. Otros docentes declaran dar cierto grado de participación a los estudiantes en la elección del repertorio, consultando sus intereses a nivel de

estilo musical de preferencia. Esto principalmente en el nivel de educación media. Otros declaran recibir propuestas variadas de sus estudiantes, en base a sus intereses, y luego decidir de acuerdo a la factibilidad (dificultad, tiempo disponible, instrumentos disponibles). Otros docentes consideran importante que el repertorio sea de su propio gusto y los motive a ellos, aunque ninguno lo plantea como un absoluto.

Otra variación de estas modalidades es que, a partir de un repertorio de gusto personal del docente, este intenta entusiasmar al alumnado con la propuesta, aunque sea gradualmente. Otros realizan procesos de selección participativos que privilegian la motivación y el interés de los estudiantes, con votaciones incluidas, siempre manteniendo el criterio de factibilidad.

Pero los contextos no son todos iguales: hay centros donde la cultura escolar o las culturas de proveniencia del estudiantado lo hacen ser más dócil a las decisiones del profesor, y otros en los que el estudiantado es más autónomo y proactivo, resultando mejor, en ese caso, las decisiones de consenso. También hay contextos escolares en los que ciertos estilos musicales son más valorados y otros menos aceptados.

Adicionalmente, se puede identificar en los discursos algunos criterios generales para la selección de repertorio. Por ejemplo, se menciona reiteradamente la variedad entre los sucesivos repertorios, la factibilidad de tocar un repertorio a partir del grado de dificultad, del tiempo disponible para lograr aprenderlo y de los instrumentos musicales disponibles. Finalmente, se releva la importancia de mantener la motivación con el repertorio y hacer todos los ajustes necesarios para evitar la frustración que podría provocar un fracaso al intentar abordarlo.

Como se ha observado, las estrategias para definir tipos de repertorio son diversas, según los niveles educativos, las edades, los conocimientos previos, las características de los cursos, más proactivos o reactivos y, finalmente, según estilos personales de los docentes. La siguiente cita muestra algunas de estas opciones:

Hay cierto repertorio que yo saco según las sugerencias de los planes y programas. Si estamos trabajando, no sé po'... los planes y programas dan algunas sugerencias de trabajar en específico cosas del repertorio latinoamericano en algunos cursos, algo docto en algunos cursos, ir sacando melodías, principalmente es eso. Y cuando puedo dar el espacio para escoger en conjunto, lo sometemos a votación incluso... Y ahí sale el gusto de los niños, de

los chiquillos: “no profe, Los Jaivas, son importantes, a mí me gusta, los he escuchado”. Y ahí los ponemos y votamos: unas tres o cuatro opciones y votamos a mano alzada. Y si hay mucha división, tratamos dentro de una misma unidad, y ahí les digo “ya, si armamos este [repertorio] rápido podemos aprender el otro”. (Entrevista n°8, profesor egresado UPLA)

Elaboración de material de repertorio

Uno de los aspectos presentes en los discursos de ambos grupos de docentes fue la creación y, especialmente, la adaptación de repertorio. La mayoría de los entrevistados da cuenta de la necesidad de adaptación rápida de música instrumental y vocal para trabajar con los estudiantes. La tarea aparece como más exigente para el nivel de educación media que para la educación básica, por el mayor dominio instrumental de los estudiantes y la mayor variedad de instrumentos musicales disponibles.

La creación y adaptación de repertorio requiere también el conocimiento de diversos estilos musicales para que la música suene de acuerdo al estilo que corresponda y los estudiantes lo reconozcan: fórmulas rítmicas características, técnicas o estilos de ejecución instrumental o de canto, u otros.

Un ejemplo de construcción de adaptación, especialmente en el caso de las canciones, es comenzar a probar con los instrumentos armónicos y la percusión, y en base a eso ir agregando nuevas partes instrumentales y nuevas secciones a la música. Asimismo, la adaptación se va haciendo por partes, agregando secciones conforme se va progresando en el aprendizaje: introducciones, solos, etc. Siempre el criterio es que puedan participar todos, aunque tengan niveles muy dispares de dominio instrumental. Por eso, los roles musicales dentro del conjunto serán de distinta dificultad según las capacidades de cada uno.

El proceso no es solo en el sentido del aumento de la extensión de la música y de su dificultad: a veces es también necesario el proceso inverso, es decir, eliminar secciones, eliminar o simplificar partes instrumentales, para ajustar el repertorio a las capacidades interpretativas de los estudiantes. Eso presupone el conocimiento de los estudiantes, por lo tanto, el grado de ajuste del repertorio a las capacidades de estos podrá ser mayor cuanto mayor haya sido el tiempo de trabajo previo.

Como se ha señalado, de los discursos se ha recogido una profusa información. Parte de esas ideas se recoge en la siguiente cita de una profesora de la UPLA:

... finalmente, se los presento [el repertorio] de tal forma que los logro enganchar. No al tiro a todos, pero los logro enganchar. Porque les muestro cómo sonaría, les muestro la banda con imágenes, no sé por qué, por ejemplo, Los Jaivas, Illapu, Markamaru, o, de repente, incluso cumbias... he hecho hasta rancheras, porque ellos tienen una realidad, ellos son de una escuela rural... Y lo simplifico bastante dependiendo del curso. Por ejemplo, no sé, el Mambo de Machaguay, por ejemplo, y hago una adaptación para metalófono, después que entren las melódicas, después que se junten las percusiones, y dependiendo... porque hay cursos que son más avanzados, como que cuesta menos trabajar repertorio, voy aumentando la dificultad. Pero lo que siempre me ha resultado es que sea todo simple al principio. Porque a los chiquillos cuando no les resulta... hoy en día los chiquillos quieren todo rápido... Entonces, como yo lo simplifico y les sale, entonces, ahí ya como que empiezan a participar. (Entrevista n°12, profesora egresada UPLA)

Metodología de trabajo del repertorio

Otro de los temas densamente comentados en las entrevistas fue el de la metodología para trabajar el repertorio en el aula. Las vivencias del trabajo docente compartidas en las entrevistas muestran el entusiasmo y la creatividad con que los docentes asumieron la tarea, y la centralidad que dieron a la misma en su trabajo profesional.

La estrategia preferida era la grupal, en varios casos con el nombramiento de monitores (los estudiantes más aventajados de cada grupo) para que lideraran el trabajo en cada grupo. Esto se plantea como recurso ante la situación problemática del gran número de estudiantes que conforman los cursos, que hace insuficiente el tiempo disponible para asesorarlos directamente a cada uno por parte del docente. También se menciona la necesidad de mayores espacios físicos para que practiquen distintos grupos simultáneamente, lo cual hace recurrente el uso de pasillos y patios como espacios de estudio durante la clase, aunque esto no siempre es permitido en los centros escolares.

Para el aprendizaje de la música, en algunos casos se menciona el uso de la partitura tradicional, pero en la mayoría de los casos el trabajo se hace de oído, en base a la repetición y memorización

de las partes. Varios mencionan que a estas tareas han venido a ayudar los tutoriales en video, elaborados por los propios profesores y subidos a YouTube o alojados en otras plataformas en la nube, dando acceso a los estudiantes mediante correo electrónico, Google Classroom u otras. También es común la práctica de la grabación en video o audio de las interpretaciones de conjunto realizadas en clases y su posterior revisión para analizar la interpretación, identificar errores o deficiencias y aplicar mejoras.

Trabajando en el colegio me di cuenta de cómo trabajar, cómo explicárselo en vivo y en directo; el mismo hecho de tutoriales que se lo vi al otro profesor, que yo se lo encontré buenísimo. De hecho, tengo unos tutoriales y me sirvió, me sirvió hacerme un canal en YouTube y decirles a los niños, “miren ahí está la partitura y ahí en el tutorial está la partitura de abajo y salgo tocando yo para que lo puedan tocar en la casa”... me sirvió un montón po’... Qué hacer si un niño no lee... o le cuesta como demasiado hacerlo trabajar en la casa, no tan sólo con el tú a tú, porque al final tenemos dos horas no más pa’ 45 niños... cuando están ensayando los divido por instrumento, generalmente los saco gran parte afuera, los dejo que vayan a estudiar afuera... le explico al monitor, le explico a todos y después dejo al monitor. Y cuando estamos armando... claro, cuando estamos armando: silencio antes de empezar a tocar; cuando hay momentos en que hay errores trato de parar al tiro para explicar el error a todos, el porqué, explicarle cómo tiene que sonar, no tan solo la nota, sino que también trato de explicar un poco más allá. (Entrevista n°9, profesor egresado PUCV)

Se menciona el uso de estrategias de disciplina de ensayos: silencio antes de comenzar la música, identificar y retroalimentar los errores de manera inmediata mediante explicaciones y demostraciones, lo que da oportunidad de abordar aspectos teóricos de manera más pertinente. Dentro de las experiencias se cuentan estrategias como la modalidad de comenzar con actitud taxativa la práctica de repertorio demostrando seguridad y determinación por parte del profesor, lo cual produciría una progresiva incorporación al trabajo de los estudiantes. La medida del avance o del éxito es esta: si se logra implicar a más de la mitad del curso, es seguro que se conseguirá el involucramiento de la mayoría, al menos, y eso ya será satisfactorio. Si no se logra esa mitad, hay que buscar otras alternativas.

La práctica del repertorio presupone que el profesor maneje los instrumentos musicales utilizados. Se mencionan las guitarras, teclado, bajo eléctrico, flautas dulces, metalófono, melódicas y percusión. Asimismo, se menciona la necesidad de manejar estrategias de dirección instrumental y coral.

Es mencionado también el aspecto emocional en el trabajo colectivo o grupal dentro de los desafíos de la práctica musical de conjunto, pero como algo de lo que se ha tomado conciencia durante la experiencia profesional y no antes, por lo tanto, es una carencia de la formación. Se menciona la conveniencia de que el trabajo sea motivador, entretenido, lúdico a ser posible, una experiencia de disfrute. Algunas de estas ideas se recogen en el siguiente fragmento:

También el manejo de grupo instrumentalmente, yo creo que se aplica transversal a todo lo que uno hace y con respecto a eso el tema de los valores, de... cómo decirlo... siento que cuando uno está a cargo de un grupo está a cargo de muchas cosas y yo siento que eso ha sido como lo que más yo he tenido que aplicar. O sea, como saber cómo manejar expectativas, motivación... (Entrevista n°3, profesor egresado PUCV)

4.4.4.2 Prácticas en la enseñanza de la escucha y apreciación musical

Se codificaron 28 referencias relacionadas con la audición musical, las que provenían de 15 de las 18 entrevistas realizadas. De estas, 7 eran de egresados de la UPLA y 8 de la PUCV. En el análisis preliminar surgieron alrededor de 19 temas diferentes, de los cuales hubo cuatro que concentraron la mayor frecuencia de menciones, dos de ellos referidos a la formación inicial y otros dos al desempeño. En la entrevista no hubo preguntas específicamente orientadas a la apreciación musical ni que indujeran a abordar este tema de alguna forma. Lo que aquí se muestra corresponde, entonces, a lo que los entrevistados libremente quisieron decir sobre este tema a partir de su experiencia como profesor novel.

La escucha y apreciación musical como actividad complementaria e integrada a la práctica instrumental.

En algunos casos, la audición de la música a ejecutar en la práctica de conjunto se plantea como parte necesaria del proceso de aprendizaje del repertorio, a veces de manera reiterada, y con distintas funciones: primero para el conocimiento de la obra, luego para el análisis de la forma; y a veces con el video, para hacer más atractiva la audición y para tener un contexto más enriquecido

de la misma. Además, dado que la audición requiere del silencio, se utiliza para inducir la actitud de la disciplina que es necesaria en el trabajo de conjunto. Esto se relaciona también con la práctica que algunos docentes declararon de hacer escucharse a los estudiantes unos a otros durante los ensayos, como también grabar en audio los ensayos y realizar con el curso o grupo instrumental la audición concentrada de estas grabaciones para evaluar el trabajo y aplicar correcciones o adiciones con fines expresivos.

Algunos profesores también dejaron entrever que han experimentado una especie de proceso paulatino de valorización de la escucha musical en el aula, a partir de las experiencias de la docencia musical. Pero siempre queda claro que el foco principal del trabajo está puesto en la práctica musical instrumental o vocal.

La escucha y apreciación musical va unida de manera muy fuerte al análisis musical y a la comprensión del lenguaje musical.

Una idea que apareció reiteradamente fue la de la relación existente entre la escucha y apreciación musical y el desarrollo de criterios de análisis para el ejercicio de la crítica respecto de la música. Se valora entre los entrevistados el beneficio de evitar los juicios *a priori* y superar el simple “me gusta/no me gusta” acerca de las obras musicales. Se observa en los discursos una fuerte relación entre la audición, el análisis y la comprensión del lenguaje musical, y se menciona la necesidad de la adquisición de conceptos apropiados por parte de los estudiantes a través de la audición musical para realizar la comunicación de ideas en el ámbito musical.

Desde el punto de vista didáctico, se describen diversas formas de desarrollar este análisis desde la audición musical, que se muestran en la **Tabla 29**:

Tabla 29 *Tipos de Actividades de Audición Musical Describas por los Docentes, de acuerdo a Nivel Educativo*

Nivel educativo	Tipos de actividad de audición musical
Educación Media o niveles superiores de la educación básica	<ul style="list-style-type: none"> - análisis auditivo desde los parámetros del sonido - análisis libre, en el cual el estudiante expresa las sensaciones que experimenta con la música, - análisis técnico, orientado a una comprensión de los elementos del lenguaje musical que estructuran la música (timbre, rítmica, duración, alturas, armonía, tonalidad, escala, intensidad, fueron los elementos nombrados) - el análisis en base a la comparación de versiones de una misma canción, en distintos estilos, o con distintas agrupaciones instrumentales, para identificar diferencias sonoras, tímbricas, entre otras. - el análisis orientado a la interpretación, en el cual se identifican elementos de la música (melodía, forma, timbre, otros) para aplicar recursos expresivos en la interpretación.
Niveles iniciales de la Educación Básica	<ul style="list-style-type: none"> - audición combinada con actividades de expresión corporal para vivenciar los elementos de la música.

4.4.4.3 Investigación y reflexión sobre música

La información recogida sobre las actividades de investigación y reflexión sobre música es escasa. El tema se encontró abordado en 3 entrevistas, 1 de la UPLA y 2 de la PUCV, y en ellas se encontraba bastante combinado con el de la escucha y análisis musical, lo que ya se ha mencionado en párrafos anteriores.

Existe la percepción de que es una actividad beneficiosa, y que resulta más apropiada para los cursos de estudiantes mayor edad y madurez. En un par de casos se plantea como parte complementaria de la práctica musical para conocer los contextos a los que pertenecen las músicas ejecutadas en el conjunto escolar y constituirse, de alguna manera, en un soporte para la interpretación.

4.4.5 Dominio D: Responsabilidades profesionales

Este dominio considera las actividades de reflexión sistemática que realizan los docentes sobre sus prácticas de enseñanza, la que se orienta a perfeccionar estas prácticas para garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes. Involucra, con el mismo objetivo, las dimensiones del trabajo docente que involucran la relación con su profesión, la relación con sus pares, el centro escolar y la comunidad educativa en general.

Los tópicos más desarrollados por los docentes entrevistados fueron las necesidades de formación continua y las percepciones generales sobre sus saberes y capacidades para enfrentar la tarea educativa, que convergen en un sentimiento de confianza frente ella.

4.4.5.1 Formación continua

A continuación, se presenta un conjunto de referencias en las que los entrevistados informan si han continuado realizando algún tipo de formación en las áreas implicadas en su ámbito profesional, ya sea en programas formales o de manera informal. Las opiniones se recogieron en 13 referencias emitidas por 11 docentes de ambas universidades (9 UPLA y 2 PUCV), y respondían a la pregunta sobre si, en estos primeros años de ejercicio profesional, han buscado otros apoyos, lecturas especializadas, colaboración con otros maestros u otras opciones de formación continua.

La mayor coincidencia de opiniones se da en cuanto a la necesidad de adquisición de nuevos conocimientos, desarrollo de nuevas habilidades y disponibilidad de más recursos pedagógicos para los distintos escenarios y contextos en que los docentes se desempeñan. Ante esta necesidad los docentes recurren a las fuentes más cercanas para fortalecer y complementar sus repertorios de actuación profesional.

Las fuentes más mencionadas de nuevos aprendizajes y recursos son Internet (partituras, tutoriales, videos, textos) y los círculos de colegas cercanos, noveles o de mayor experiencia, de la misma o de otras especialidades. En particular, en las necesidades del plano pedagógico se pide información y sugerencia de recursos a docentes experimentados de otras disciplinas, del mismo centro escolar. También se ha encontrado que los docentes piden ayuda a los académicos de sus universidades de origen. La opinión generalizada es de haber recibido la asistencia que han requerido.

Respecto de actividades de formación continua más sistemáticas y formales, se encontró que existe una oferta de formación en distintas áreas de la pedagogía: cursos de actualización docente o de perfeccionamiento. A veces, los propios centros escolares les han proporcionado este tipo de actividades formativas. Otras veces, los propios docentes las han buscado.

Respecto de formación musical, aparece mencionado reiteradamente el estudio instrumental individual, el cual se realiza de distintas maneras y con distintos grados de formalidad. Pero es compartida la percepción de una permanente escasez de instancias formales de formación continua para profesores de música en el país. Lo que los docentes ven como posible es encontrar formaciones en temáticas musicales, de distinta profundidad y duración, pero no con un foco en las necesidades de la educación musical.

Dentro de lo realizado durante el primer período de trabajo profesional, y de manera muy puntual, se habla de unas pocas actividades formales impartidas por institucionales especializadas, como un diplomado de metodología Kodály, un curso de danza y música, una postulación a beca de estudios de posgrado en el extranjero (no concretados todavía), un curso de refuerzo sonoro. Pero son solo estos cuatro casos de entre los 18 profesores entrevistados.

He buscado cursos. Yo creo que mi mayor falencia es el tema armónico, y he buscado cursos y no hay. O sea, si yo quiero hacer un curso de armonía que sea certificado y que me sirva pa' mi carrera: no hay, no existe. Dirección coral, están apareciendo algunas cosas... yo estoy haciendo gestiones para que venga gente. Pero tampoco uno lo puede certificar como el curso de dirección coral que hace la [Universidad] Católica de Santiago po', que tenís que pagar, etc. Ese no es problema. ¿Cuál es el problema? Falta oferta. Por ejemplo, el CPEIP manda estos cursos para profesores, pero nunca un curso de música. Ahora viene un curso de música, apareció hace como una semana, pero es pa' profes de básica, ni siquiera parece ahí que sea pa' profes de música. Entonces, ya, a mí me parece que... falta eso, oferta. Entonces, oferta en mi caso es poder aprender armonía, pero armonía dirigida a lo escolar, porque tampoco es mi interés componer... Es una armonía que te sirva pa' la escuela. Claro, está como te decía YouTube, que te sirve un montón porque uno pone ahí el repertorio que uno quiere y aparecen montones de personas que ven eso. Pero institucionalmente, no está eso. (Entrevista n°4, profesora egresada UPLA)

4.4.5.2 Sentimiento de confianza

En este apartado se expondrán los resultados relacionados con el grado de confianza que dijeron experimentar los docentes con los saberes y capacidades de que disponían para enfrentar su tarea educativa al momento de ser entrevistados. Estas opiniones se expresaron en el contexto de una pregunta de carácter general o de síntesis sobre su primer tiempo en la docencia.

Un total de 13 profesores se refirió a este tema. La mayoría manifestó una percepción positiva. Varios de ellos dieron una respuesta afirmativa categórica, otros una respuesta relativizada, por diversas causas. En otros casos la respuesta fue dividida: en la parte disciplinar sí, pero en la parte pedagógica menos.

Las razones que justifican el sentimiento de confianza son la seguridad de contar con las herramientas para enfrentarse a la labor docente, como también los resultados positivos obtenidos hasta el momento en el aula de clases. En otros casos, son los buenos resultados en el proceso nacional de evaluación docente o los buenos comentarios expresados por los directivos, otros docentes o por los propios estudiantes. Eso ha permitido que pierdan las aprehensiones iniciales frente a la tarea que debían afrontar y se vaya consolidando su identidad profesional. En concordancia con estos resultados, hay acuerdo en que la confianza ha sido adquirida no en la formación universitaria sino en el trabajo en la escuela. Algunas de estas percepciones se recogen en la siguiente cita:

Sí, de todas maneras. O sea, yo, en este momento, yo ya me siento con la capacidad de trabajar en cualquier colegio. Porque ya, como le dije, trabajé en particular subvencionado, en un municipal y ahora en un privado, y en todos los cursos. O sea, ahora estoy en un privado con alumnos súper tranquilos, respetuosos; en el municipal todo lo contrario, muy difícil hacer clases, pero también me los gané; o sea, uno se los gana de otra forma, uno se gana el respeto de ellos y con el respeto de ellos uno logra hacer clases... Y como le digo, yo me siento capaz de estar en cualquier lugar y pararme a hacer clases. En cualquier lugar y cualquier nivel. (Entrevista n°18, profesor egresado UPLA)

Acompaña generalmente a las percepciones positivas una orientación a la autoevaluación y al mejoramiento permanente. Es decir, la percepción es de un estado de confianza hasta ese momento

(el momento de la entrevista), pero consciente de que hay mucho que aprender todavía, especialmente en el plano profesional.

Los docentes que respondieron con una confianza más relativa también expusieron sus razones. Algunas eran de tipo académico, como un sentimiento de falta de conocimientos, falta de recursos didácticos, falta de estrategias para el manejo del clima de aula, temor ante contextos escolares difíciles; otras eran más bien vinculadas a temas personales, como características de personalidad, como inseguridad, timidez, o dudas de tipo vocacional. Pero, en general, manifestando siempre como condición de fondo una percepción de confianza. En uno solo de los casos se manifestó una percepción de desagrado con la labor docente.

5. DISCUSIÓN

5. Discusión

En el siguiente apartado se ofrece una discusión de los resultados obtenidos en base a las distintas técnicas utilizadas en el estudio.

Este apartado se estructurará en base a los objetivos que guían la investigación, discutiendo los resultados en relación a los requerimientos del currículo escolar de música al profesor (5.1), a la formación inicial docente y su vínculo con los requerimientos del currículo escolar (5.2), a la percepción de los docentes sobre pertinencia de la formación inicial docente (5.3) y a la percepción de logro de los docentes en sus prácticas de enseñanza en la escuela en este primer tiempo de actividad profesional (5.4).

5.1 En relación a los requerimientos del currículo escolar de música al profesor

En la sección 4.1, referida a los requerimientos del currículo escolar de música al profesor, se muestran los conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales, las habilidades procedimentales y las habilidades didácticas que emergieron como resultado del análisis. Estos elementos se muestran organizados de mayor a menor grado de aparición en el currículo representados en valores porcentuales, de acuerdo al número de veces que está mencionado cada elemento en los AE del Marco Curricular de Educación Media.

Respecto de esta ordenación es oportuno advertir que el ejercicio de cuantificarlos se ha realizado solo respecto del currículo prescrito teóricamente considerado, ya que en la práctica real cada profesor, previo a diseñar su plan de trabajo escolar, debe analizar su contexto específico, los conocimientos, habilidades y experiencias previas de sus estudiantes, sus intereses y motivaciones, los lineamientos del proyecto educativo del centro escolar, entre otros referentes, y lo que de allí resulte podrá implicar priorizaciones y énfasis en cuanto a los elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que abordará con sus estudiantes, alterando las proporciones expuestas en dicho apartado.

De hecho, como se habrá observado en los resultados de las entrevistas, la contextualización de la enseñanza fue uno de los aspectos considerados clave por los profesores para el éxito de su tarea docente. Aun así, como se ha señalado, esta presentación permite una aproximación a los pesos comparativos que presentan en el currículo.

Se ha podido apreciar, en cuanto a los conocimientos teóricos y conceptuales, que existe una alta preponderancia comparativa del conocimiento de la música local, centrada no solo en Chile sino también en Latinoamérica, y no solo de la historia de la música sino también de la actualidad musical. Esto tiene concordancia con lo que se señalaba en el marco teórico sobre las características del Marco Curricular implementado en el país post retorno a la democracia: la incorporación del enfoque de la música como cultura, con un acento en las manifestaciones de la cultura musical chilena y latinoamericana. Este ha sido un tema determinante en la evolución de la educación musical en Chile, tal como se muestra en el marco teórico de este trabajo, y ha constituido un foco de atención de la investigación en el país en esta materia (Pino, 2015; Poblete, 2010). Más adelante, al mostrar los resultados sobre las prácticas de enseñanza que los docentes declaran, se observará que, efectivamente, este tipo de repertorio es predominante en el aula escolar, aun cuando el Marco Curricular ha dado paso a la instalación de las BBCC.

5.2 En relación a la formación inicial docente y su vínculo con los requerimientos del currículo escolar

En la sección 4.2 se entregó un análisis comparativo de algunos elementos de la formación entre la PUCV y la UPLA, así como los principales resultados del contraste entre los requerimientos del currículo escolar y la formación inicial docente de ambos programas en conjunto. Considerando los requerimientos encontrados en el análisis del currículo escolar del apartado 4.1, y que fueron denominados como “conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales”, “habilidades procedimentales” y “habilidades didácticas”, se identificó puntos de convergencia y divergencia entre dicho currículo escolar y la formación docente entregada por ambos programas. En las próximas líneas se discuten estos resultados a la luz de los elementos conceptuales revisados en el marco teórico.

5.2.1 Respecto de las distinciones en algunos componentes formativos entre la PUCV y la UPLA

En el contexto del análisis documental se ha examinado algunos componentes curriculares y extracurriculares de la formación de profesores de música en la PUCV y en la UPLA y se ha mostrado que ambos programas buscan alcanzar su ideal formativo a través de una interacción compleja con los elementos de su contexto. La convergencia de procesos de desarrollo institucional particulares, sumados a la sucesión de instrumentos y requerimientos emanados de la política pública nacional

y a la cultura institucional propia que configuran las comunidades académicas y estudiantiles, ha llevado al surgimiento de respuestas disímiles en términos de definiciones, propósitos, procesos y mecanismos que orientan y conducen la formación.

A la luz de la documentación revisada, se observa que esta diversidad aparece como resultado legítimo ante desafíos específicos propios que enfrenta cada carrera e institución.

5.2.2 Respeto de los conocimientos disciplinares teóricos y conceptuales

En el ámbito de los contenidos disciplinares teóricos y conceptuales, se percibe ciertos desajustes respecto de las áreas temáticas abordadas, ya que en el currículo escolar existen conocimientos que no son recogidos por los currículos de formación de ninguna de las dos instituciones formadoras, o bien lo son de manera insuficiente, como, por ejemplo: música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales, profesiones musicales (formación y campo profesional), nociones de psicoacústica. El desajuste se percibe más claramente respecto de los requerimientos del Marco Curricular que respecto de las BBCC ya que estas se estructuran con una presentación ostensiblemente menor de contenidos curriculares (Espinoza, 2014; Osandón et al., 2018) y una formulación de objetivos con una lógica diferente, tal como se señala en el marco teórico de este trabajo.

Ahora bien, este es un resultado que muestra una panorámica general con foco en la formación de profesores en un espacio geográfico amplio como es Valparaíso, y no un análisis particular de cada programa por separado. Por ello, la identificación precisa de ámbitos y niveles en que estos aspectos disciplinares teóricos y conceptuales están descendidos, en orden a la aplicación de medidas de mejoramiento, podrá ser materia de investigaciones particulares que, por cierto, podrían tener los resultados mostrados aquí como marco previo.

5.2.3 Respeto de las habilidades procedimentales

En el ámbito de las habilidades procedimentales también se observa un desajuste. En este caso, a juzgar por la descripción de los cursos que se ha tenido a la vista, y que han sido refrendados por los relatos recogidos en las entrevistas, se aprecian a veces grados de profundidad muy diversos entre lo que demanda el currículo escolar y la formación que recibe el profesor en formación. Esto se percibe, por ejemplo, en la enseñanza de algunos instrumentos musicales, que muestran un tipo de práctica con fuerte o exclusiva dependencia de la lectura musical tradicional o con un significativo

nivel de exigencia técnica asociado a repertorios de interpretación individual, bastante más profundos que los requeridos para el ejercicio instrumental del aula escolar.

También se percibe un enfoque centrado en el análisis morfosintáctico relativamente profundo de repertorios propios de la música docta centroeuropea, dependiente de la notación musical tradicional, con poca utilización del referente sonoro auditivo, lo cual se identifica con ciertos tipos específicos de repertorio y deja fuera otros que no utilizan la escritura musical tradicional. En estos aspectos señalados, el de la enseñanza instrumental y el del análisis musical, el desajuste se percibe más claramente en el caso de la PUCV que en el de la UPLA. No obstante, como se ha señalado en la sección 4.2, se han producido actualizaciones en algunas asignaturas que han aumentado la pertinencia de los enfoques y prácticas respecto del análisis musical, aproximándolos a las necesidades del currículo escolar.

Una mención particular merece el desarrollo de las habilidades de discriminación auditiva. Se encontró en el análisis de las entrevistas el reconocimiento de que la formación en cuanto a la escucha y apreciación musical, en sus componentes teóricos y prácticos, fue adecuada y resultó necesaria para el trabajo docente, a juzgar por la experiencia que habían tenido hasta el momento.

En relación con esto, el análisis del Marco Curricular mostrado en el apartado 4.1.2 identificó que, de entre las habilidades procedimentales, la discriminación auditiva es la más requerida a los docentes. Por ello, esta habilidad debe ser materia obligada dentro del currículo de formación inicial docente, y sería una carencia evidente del plan formativo no desarrollar en los estudiantes de pedagogía en música las competencias auditivas necesarias para el desarrollo de esta actividad en la escuela, en especial porque, como se ha visto en el marco teórico, a los postulantes que ingresan a ambos programas no se les exige poseer conocimientos ni habilidades técnico-musicales previas.

Por otra parte, la política pública obliga a las carreras a hacerse cargo de asegurar la relación entre las necesidades del currículo escolar, los perfiles de egreso, los planes y los programas de estudio de las carreras. Muestra de esto es el sistema de acreditación de las carreras de pedagogía (ver marco teórico, sección 2.1.3.2) y los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Música (Ministerio de Educación de Chile, 2014), que detallan los requerimientos al profesor de música en cuanto a, por ejemplo, el reconocimiento auditivo de los componentes de lenguaje musical o el desarrollo de habilidades de audición musical. Resulta esperable, por lo tanto, un acuerdo de los

entrevistados sobre esta materia, y respalda la dedicación que en su currículo formativo las instituciones otorgan al desarrollo de las habilidades y destrezas relacionadas con ella.

5.2.4 Respeto de los tipos de repertorio

En las orientaciones generales tanto del Marco Curricular como de las BBCC se entregan orientaciones específicas sobre las características que deben exhibir los repertorios para el uso en el aula escolar. Estos criterios promueven la apertura a diversas tradiciones musicales de distinto tiempo y lugar, con focos diversos según cada nivel educativo, y con utilización de distintos sistemas de registro que incluyen desde la trasmisión oral, pasando por los medios escritos, hasta el uso de aplicaciones electroacústicas e informáticas.

De acuerdo a la información de planes y programas tenida a la vista, lo que se observa en el currículo de formación es el uso de repertorios variados solo en algunas asignaturas, en especial en las relacionadas con la didáctica, que constituyen una proporción menor del currículo. Y también, de manera específica, en algunas asignaturas de música tradicional de Chile o de música popular, igualmente con una representación menor en el currículo. En cambio, en buena parte del proceso de formación musical el repertorio a utilizar se limita a los ejemplos musicales emblemáticos de la tradición musical de occidente (audición musical, armonía, análisis) y a los ejercicios tradicionales de aprendizaje instrumental en el piano, la guitarra, la flauta dulce y otros instrumentos. Como en el caso anterior, y en coincidencia con lo que señalan los respectivos egresados, el desajuste se percibe más claramente en el caso de la PUCV que en el de la UPLA.

5.2.5 Respeto de las habilidades didácticas

En relación con las habilidades didácticas, se ha encontrado también un desajuste en algunos aspectos. Lo que aparece de manera transversal con mayor nivel de distancia entre lo demandado por el currículo escolar y lo entregado en la formación es lo referido a la metodología de proyectos y a la didáctica para el desarrollo de procesos de investigación. En el caso de la UPLA se ha incorporado durante el desarrollo de esta investigación un curso que aborda centralmente la elaboración de proyectos educativos. Por otra parte, en el traspaso del Marco Curricular a las BBCC, la modalidad de proyectos, aunque sigue siendo recomendada por estas últimas, pierde la preponderancia que tenían durante la vigencia del Marco Curricular.

Lo referido a la didáctica para el desarrollo de procesos de investigación resulta plenamente concordante con la baja atención a este aspecto que se ha encontrado en las percepciones de los profesores entrevistados.

Revisando algunos puntos de comparación entre los planes de estudio 2009 y 2016 de la PUCV desde la perspectiva de su relación con los requerimientos del currículo escolar, se ha encontrado que, excepto el caso de la didáctica de la interpretación instrumental y vocal en el plan 2009 y 2016, y de la didáctica de la creación musical en el plan 2016, las habilidades didácticas aparecen en su conjunto bastante descendidas en su tratamiento en las asignaturas, mientras los conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales y las habilidades procedimentales se muestran abordados de manera relativamente equilibrada. Esto resulta concordante con las percepciones manifestadas por los docentes entrevistados.

Podría relacionarse esta situación al impacto que tiene el perfil de los académicos del programa, según lo que se ha señalado en el marco teórico de este trabajo: se trata de profesionales expertos en sus áreas disciplinarias (intérpretes, compositores, directores, musicólogos) con amplia trayectoria en su disciplina, pero no necesariamente con formación pedagógica, lo cual podría devenir en una eventual debilidad o menor capacidad en el ámbito de la transposición didáctica de los contenidos al contexto escolar.

Por su parte, en la comparación entre los planes de estudio 1999, 2012 y 2014 de la UPLA desde la perspectiva de su relación con los requerimientos del currículo escolar, se ha observado una priorización del trabajo de práctica de conjunto vocal e instrumental orientado al aula escolar. Y en el último plan de estudios este trabajo adopta, además, una orientación más definida hacia el repertorio chileno y latinoamericano, tanto en asignaturas prácticas como teóricas, lo cual resulta consistente con los discursos que, complementariamente, se ha recogido de diversos académicos del programa durante la investigación (entrevistas al Director del Departamento de Artes Musicales y al Coordinador de la Carrera de Pedagogía en Educación Musical, realizadas los días 1 y 10 de junio 2021 respectivamente). Asimismo, resulta refrendado por los relatos de los docentes egresados de dicho programa que participaron en el estudio.

En el análisis se pudo observar también que, excepto el caso de las relacionadas con la interpretación instrumental y vocal, el resto de las habilidades didácticas aparecían más descendidas en su tratamiento. Los testimonios recibidos de los directivos del programa en las

mencionadas entrevistas declaran que, efectivamente, tanto en los contenidos como en el estilo de clases, la docencia está centrada a veces más en la disciplina pura que en la didáctica de la misma. A partir de sus análisis internos, el programa ha iniciado recientemente un plan de fortalecimiento de los elementos didácticos en algunas asignaturas clave.

Pudo identificarse en el proceso de análisis documental de los protocolos de práctica y en las entrevistas a directivos que en las dos instituciones hay una incidencia importante de las asignaturas del prácticum en el desarrollo de habilidades didácticas en los futuros docentes, ya que esta línea de cursos está a cargo de profesores especialistas de música en ambos casos.

En el caso de la PUCV los docentes de las prácticas, tanto los tutores como los mentores, son profesores especialistas en música, y las experiencias formativas de los estudiantes de pedagogía, especialmente en los niveles 2 y 3 de práctica, implican obligadamente el ejercicio práctico de la didáctica de la especialidad. En el caso de la UPLA la institución capacitó algunos de sus propios académicos para impartir estas asignaturas y también contrató profesores destacados del sistema escolar con el mismo objetivo. En estas asignaturas del prácticum se abordan circunstancialmente tópicos vinculados a las estrategias didácticas, al currículo escolar de música y a otras temáticas relacionadas con la transposición didáctica de los contenidos.

5.3 En relación a la percepción de pertinencia de la formación inicial docente

5.3.1 Conocimiento del sistema educacional

Se ha mostrado en el apartado de formación general, un resultado muy escaso respecto del conocimiento del sistema educacional obtenido de los docentes entrevistados. Llama la atención que, siendo el sistema educacional el espacio por excelencia al que están destinados los profesores formados en ambas instituciones, solo uno de ellos se refiera a la preparación para insertarse en él. La ausencia de discursos sobre el tema puede tener relación con la carencia de conocimientos en esta materia, situación que ya ha sido insistentemente confirmada por los resultados de la Evaluación Nacional Diagnóstica (Ley N° 20.903, 2016) a que han sido sometidos los estudiantes de ambos programas (ver marco teórico, apartado 2.1.3.3).

Efectivamente, en dicha evaluación, a nivel nacional, el tema “La profesión docente y el sistema educacional chileno” es el que alcanza, de manera reiterada (resultados 2016 a 2019), el menor grado de logro. Puede observarse en las mallas curriculares mostradas en la sección 4.2 que la

representación de este contenido es mínimo o inexistente. Dado que el propósito de la END es ofrecer información a los programas para la mejora de la formación, ambas instituciones están generando las acciones para fortalecer este ámbito.

5.3.2 Aspectos relacionados con la formación disciplinaria

Se ha mencionado en el punto 4.3.3 el detalle con que los docentes transmitieron sus percepciones sobre la formación en la especialidad musical. Esto da muestras de que tienen mucho que decir sobre el tema, lo cual puede tener relación con la alta presencia de la formación musical dentro de los planes de estudio de ambos programas formativos PUCV y UPLA, tal como se señala en el marco teórico (secciones 2.2.1.4 para la PUCV y 2.2.2.4 para la UPLA) y como se pudo observar en las mallas curriculares expuestas en la sección 4.2. Las experiencias formativas tanto de trabajo lectivo como de estudio autónomo se concentran mayoritariamente a esta área.

Ahora bien, se ha observado que en varios de los tópicos relevantes mostrados en esta área de formación disciplinaria existe una mayor presencia de discursos de la PUCV: en lo relacionado con la buena evaluación de la formación musical la participación fue 8 PUCV y 5 UPLA; en la percepción sobre formación excesiva la participación fue 6 PUCV y 2 UPLA; y en la percepción de validación que otorga la formación la participación fue 4 PUCV y 1 UPLA. Esta diferencia es consistente con la proporción de la formación musical, tal como se muestra en la sección 4.2: si bien en ambos programas la formación disciplinaria es la más grande, el número absoluto de cursos de música de la PUCV, tanto en la malla 2009 como 2016, es superior al número de cursos de la UPLA en las tres mallas mostradas (1999, 2012 y 2014).

En sentido inverso, en el apartado sobre los efectos de conformación heterogénea de las cohortes de estudiantes que ingresan al programa, se observa que la presencia UPLA duplica a la PUCV. Este dato puede tener estrecha relación con lo expresado en el punto 2.2.2.5 del marco teórico, en el que se explicaba que la proveniencia de un número significativo de estudiantes a la UPLA es desde contextos deprivados y con grados importantes de vulnerabilidad social, lo que genera cohortes de estudiantes con capacidades más descendidas tanto en el plano académico como en el plano del desarrollo personal. En este contexto poco favorable, un estudiante con buena formación musical previa y con una responsable dedicación a la formación musical podría experimentar trabas y barreras para avanzar en el aprendizaje a la velocidad que desea.

5.3.3 Aspectos relacionados con la formación profesional

5.3.3.1 Predominancia de la formación disciplinaria y focos de interés de los docentes

Al momento de analizar la información relacionada con la formación profesional, resultó de especial interés para el investigador la particular dedicación de los docentes a este tema y la manera en que profundizaban en él. Esta área de formación resultó ser la más desarrollada de todas, con 141 registros tomados de todas las entrevistas.

A partir de los resultados obtenidos, se puede desprender que los principales puntos de preocupación de los docentes se situaron precisamente en los aspectos clave de la profesión docente: el conocimiento del estudiante con quien tendrán que interactuar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, los procesos didácticos que deberán desplegar en los distintos niveles educativos, los materiales pedagógicos que requerirán (principalmente el repertorio) y la evaluación de los aprendizajes que tendrán que aplicar. Esto resulta plenamente concordante con los hallazgos de la investigación internacional (Feiman-Nemser, 2001) como de la realizada en Chile (Sánchez et al., 2020). Pero, ¿por qué es un foco tan fuerte de preocupación de los docentes del presente estudio? A juzgar por las características de la formación en ambos programas, que se han presentado en el marco teórico en cuanto a sus propósitos y fundamentos, y en la sección de resultados en cuanto a sus componentes curriculares, el acento está puesto fuertemente en la formación disciplinaria, mientras las necesidades de la profesión docente aparecen representadas en menor medida.

Por parte de la PUCV, el foco, tanto a nivel de declaraciones de principios como del ejercicio mismo de la formación, está claramente puesto en la preparación musical, con una formación pedagógica, de carácter transversal a todas las carreras de pedagogía de la universidad, con una presencia evidentemente menor en el currículo. Mientras que en la UPLA el foco, a nivel de sus declaraciones de principios y objetivos, es mucho más claro hacia la profesión docente, pero en las prácticas formativas está puesto más en la música que en la pedagogía, según han relatado los propios docentes en las entrevistas realizadas a ellos.

Los efectos que estas definiciones y prácticas de formación podrían ir dejando en los egresados se van convirtiendo luego en las carencias y desafíos que van apareciendo en su vida profesional y que tienen que ir resolviendo por sus propios medios.

5.3.3.2 Formación en didáctica de la especialidad

Respecto de la didáctica del trabajo instrumental e interpretación de repertorio, se observó, primeramente, que es un tema muy comentado por los docentes, lo cual indica que cuentan con un bagaje vasto de experiencias que compartir producto de su ejercicio profesional. Esto resulta concordante con los requerimientos extraídos del currículo escolar que se mostraban en la primera sección de resultados (4.1), según los cuales este promueve el trabajo musical escolar práctico instrumental y vocal en base a repertorio adecuado.

Se recogió de las entrevistas una percepción de contar con una buena capacidad didáctica para trabajar en el área instrumental. Esto resulta esperable a partir de lo que se ha señalado acerca de la fortaleza de la formación instrumental y de conjunto en los sucesivos planes de estudio.

Respecto de la UPLA, se demostraba un aumento progresivo de asignaturas que abordan las habilidades procedimentales y didácticas relacionadas con la interpretación instrumental y vocal en los planes 1999, 2012 y 2014. Los resultados del análisis documental mostraban que, de entre todas las habilidades didácticas consideradas en la formación, la relacionada con la interpretación instrumental y vocal es la más abordada, seguida de la didáctica de la creación musical. Pero, como se señalaba recientemente, la percepción interna de algunos académicos formadores es que muchas veces la docencia está centrada más en la disciplina pura que en la didáctica de la misma, lo cual explicaría la sensación de carencia que muchos profesores entrevistados mencionaban, atribuyéndola a la formación instrumental individual y a la poca eficacia de la modalidad de simulación.

Respecto de la PUCV la situación parece ser similar: las percepciones de carencia también provienen, en partes iguales, de egresados de este programa y, aunque en el análisis documental se aprecia una fuerte dedicación al desarrollo de habilidades didácticas para la interpretación instrumental y vocal en los planes 2009 y 2016, esta no parece ser satisfactoria para los egresados.

Se encontró también una percepción de insuficiente formación en el ámbito de la didáctica de la escucha y apreciación musical recibida durante el proceso formativo. Este dato corresponde, de manera equilibrada, a egresados de ambas instituciones. Sin duda que, para cualquier institución formadora, la tarea de preparar un profesor de música en un período acotado de tiempo (9

semestres) y con un estudiantado sin conocimientos previos de lenguaje musical, y sin estar siquiera seguros de que posee condiciones musicales suficientes, es enorme.

En este sentido, podría pensarse que la conformación del plan de estudios y del proceso formativo no tiene muchas posibilidades de restar tiempo a la alfabetización musical para, por ejemplo, aumentar la dedicación a la formación propiamente pedagógica o didáctica. El tiempo de que se dispone es ya poco. Además, se dijo que la percepción de la carencia de elementos didácticos en la formación se extiende a varios ámbitos de desempeño musical.

Ha quedado de manifiesto que los docentes entrevistados estiman que la didáctica del trabajo instrumental y vocal de conjunto captura toda la atención de la formación, debilitando otros desempeños básicos en la educación musical como son el desarrollo de la audición musical o la reflexión sobre música.

Este último ámbito es el que aparece más descendido, según se ha observado en el análisis documental de los programas y en las prácticas docentes de aula mencionadas por los docentes, y que volverá a mencionarse en el siguiente apartado. Surge también aquí un foco de atención que podrían abrir los programas, con el propósito de balancear la formación en el ámbito de la formación didáctica que permita a los futuros docentes abordar de forma más equilibrada los distintos ejes curriculares, según lo requieren las BBCC vigentes.

Se ha abierto un apartado especial para recoger las percepciones de los docentes acerca de la didáctica en educación básica, aspecto emergente durante la realización del estudio. Se indicaba en el marco teórico que la posibilidad de que los profesores especialistas de música asuman la docencia de los niveles básicos en su especialidad fue formalizada en el decreto 352 del Ministerio de Educación (año 2003), pero como una situación excepcional.

No obstante, más allá de los aspectos legislativos, se ha visto que la demanda de parte del sistema escolar sobre los docentes de música choca también con las limitaciones de la formación. Se aprecia, así, una discrepancia entre los objetivos formativos de los programas PUCV y UPLA orientados, según la ley, al ejercicio de la docencia en educación media, y las reales necesidades del medio, que requiere de profesores especialistas en el nivel básico. Esta discrepancia deja como resultado que los profesores de música experimentan diversas insuficiencias, no disciplinarias, sino didácticas y de manejo del clima de aula.

Resulta contradictorio el hecho de que, de 9 entrevistados que se refirieron a las dificultades experimentadas en la gestión de aula con niños pequeños, la gran mayoría de ellos (6) pertenezcan a la PUCV, siendo que el plan de estudios de este programa contiene una asignatura de didáctica musical para la educación básica, mientras los egresados de la UPLA (3) no tuvieron un curso equivalente. No es posible explicarse esta situación a partir de los datos disponibles, pero podría traerse a colación lo señalado en el apartado 4.2.4.1. que analiza los modelos de formación de ambos programas, y donde aparece la formación en la UPLA como claramente más centrada en la identidad profesional docente, mientras que en la PUCV aparece dividida entre la identidad del músico y del docente.

5.3.3.3. Evaluación de aprendizajes musicales

Resultó notoria la relevancia que los docentes atribuyeron a la evaluación, por sobre otras materias propias de la formación pedagógica. Se mostró la percepción opuesta de los profesores de la PUCV y de la UPLA sobre el mismo tema. A juzgar por las razones expuestas en las entrevistas, podría pensarse que las condiciones docentes del académico que impartió la asignatura de evaluación en la PUCV harían la diferencia, ya que los entrevistados reconocieron de manera reiterada la calidad de su docencia, mientras que por parte de la UPLA no existen tales señalamientos hacia algún profesor.

Pero hay un segundo aspecto que se releva, y que es la modalidad del trabajo: en el caso PUCV se menciona una modalidad de constante aplicación de los aspectos teóricos de la evaluación a casos reales de música (aunque el profesor aludido no tiene formación musical), lo cual podría aumentar la pertinencia y contextualización esperada por los estudiantes, aún en el caso de una asignatura de carácter transversal. Esto contrasta con lo señalado por los estudiantes UPLA, que acusan contenidos poco pertinentes a la disciplina y que ellos, por sí mismos, parecieran no ser capaces de acomodar a sus necesidades.

5.3.4 Aspectos relacionados con la formación práctica

La formación práctica o prácticum aparece percibida como positiva a nivel general tanto entre los egresados de la PUCV como de la UPLA. En un nivel más específico, existe también una percepción compartida respecto de los valores diferenciados de los distintos niveles de prácticas progresivas: aunque las prácticas iniciales e intermedias son positivas y aportan al conocimiento gradual del

contexto escolar y de la función docente, la práctica final o profesional es la más valorada por su mayor semejanza con el ejercicio real de la profesión, por la plena responsabilidad sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, por el mayor tiempo de duración que implica y porque es la que provee de mayor riqueza de experiencias formativas.

Coinciden los entrevistados en valorar el hecho de que las prácticas les permiten aproximarse a los lugares y ambientes de trabajo futuro y ejercitar las herramientas que van adquiriendo en la formación, como sus capacidades de manejo de grupo y sus habilidades de gestión de aula. Junto con eso, aprender algunas nociones sobre el trabajo administrativo asociado a la tarea docente. Fue planteada en ambos grupos como una experiencia que somete a prueba la vocación docente, permitiendo confirmarla o cuestionarla para tomar las decisiones oportunas sobre el futuro profesional.

Una de las razones que fundamentan la percepción positiva en los dos grupos de docentes es la oportunidad que brinda el proceso de prácticum para conocer contextos variados, especialmente los diversos tipos de dependencia administrativa de los centros: municipales, particulares subvencionados y privados. Sin embargo, esta es una condición o bien fortuita o bien auto gestionada por los propios estudiantes en ambos programas. Efectivamente, la información recogida en el marco teórico sobre el proceso de prácticum de estos programas (ver sección 2.2.1.5 para la PUCV y 2.2.2.5 para la UPLA) no da cuenta de ningún dispositivo que asegure la diversidad de tipos de centros entre los distintos niveles de práctica, por lo cual pareciera que la variedad de contextos informada por los entrevistados es un dato relativamente casual.

5.3.5 Elementos ausentes de la formación

Uno de los propósitos de este estudio al contrastar las experiencias de formación inicial con las necesidades reales del ejercicio docente era detectar aspectos ausentes en la formación. El ejercicio investigativo consistió en estimular la reflexión de cada entrevistado para que emergieran los elementos de manera natural, sin ningún tipo de inducción acerca de algunos temas posibles.

Como se observa en la presentación de resultados, tanto en lo pedagógico como en lo disciplinar hay una gran variedad de aspectos mencionados, pero con poca concordancia entre los entrevistados. Esto podría significar que la diversidad de contextos hace difícil que un plan de estudios pueda a priori satisfacer todas las necesidades que se podrían presentar a un docente al

momento de iniciarse en la profesión. No obstante, un par de aspectos destacan de manera especial: es el caso de la formación para la atención a la diversidad y la capacitación técnica para la implementación del refuerzo sonoro y uso de microfonía.

5.3.5.1 Atención a la diversidad

Se ha observado en las entrevistas que la necesidad en esta materia es real, creciente y desafiante para el profesorado. La política pública chilena ha incorporado una legislación en el año 2015 que promueve la integración y la inclusión social en todos los niveles educativos y la generación de igualdad de oportunidades educativas desde la cuna, pero la atención a estos temas en los currículos de formación docente ha ido reaccionando más tarde. Sin duda es un tema complejo y de largo aliento que va desde la comprensión del nuevo paradigma de la inclusión hasta el manejo de aspectos didácticos e instrumentales para la docencia.

En el caso de la PUCV, el profesor entrevistado que desarrolla el tema atribuye gran importancia al curso de educación para la diversidad que recibió, pero lo señala como optativo en el plan de estudios que cursó (2009). Tal como se mostró en el apartado sobre las mallas curriculares de la PUCV (sección 4.2.2.5), en la malla 2016 ese curso fue incorporado como obligatorio por esta institución para todas sus carreras de pedagogía. Esta solución parece plausible porque la problemática requiere de una cierta profundización teórica para ser comprendida y también práctica para ser abordada de manera concreta en el aula. Pero esto podría resultar limitado si esta formación queda encerrada en un compartimento estanco de la formación y no alcanza a desplegarse más ampliamente.

En la UPLA el tema no aparece abordado con un curso especial, sino como contenido al interior otros cursos de formación pedagógica. Esta opción también parece plausible porque el tema requiere de un tratamiento más transversal, aunque por su complejidad demanda también de un abordaje teórico un poco más completo y con dedicación más específica. Y en ambos casos, tanto de la PUCV como de la UPLA, se trata todavía de un abordaje general, sin existir una aplicación específica al campo de la educación musical.

Ha quedado claro en los relatos que la necesidad es acuciante tanto por la exigencia que se impone a los docentes desde la política educativa reciente y desde los equipos directivos de los centros,

como también desde los desafíos que se le presentan a diario con los estudiantes mismos. Y la formación no llega todavía a satisfacer esta necesidad.

Identificar esta necesidad profesional y contrastarla con la formación que ofrece cada programa constituye ya un paso importante para orientar los planes de mejoramiento futuro, y abre un nuevo tema a considerar en los programas formativos: la aplicación de los principios y estrategias relacionadas con la atención a la diversidad en el campo propio de la música, al tiempo de evaluar la pertinencia y efectividad de las acciones que ya realizan las instituciones en este ámbito.

5.3.5.2 Refuerzo sonoro y microfónica

La naturaleza del segundo aspecto no abordado en la formación, la del refuerzo sonoro y uso de microfónica, es muy distinta. Se ha identificado una necesidad de carácter muy técnico, aunque no de menor importancia para los docentes de ambos grupos. Por tratarse de un aspecto principalmente procedimental y que no requiere de un bagaje teórico profundo, la incorporación como contenido al interior de algún curso relacionado con el sonido o con la didáctica de la práctica de conjunto parecería suficiente.

5.4 En relación a la percepción de logro de las prácticas educativas

5.4.1 Planificación de la enseñanza

Lo recogido respecto de la planificación de procesos de enseñanza plantea diversas cuestiones que resultan concordantes con lo revisado en la teoría sobre los procesos de inserción de los profesores noveles. Dentro de ellas, parece cobrar especial relevancia el proceso de contextualización del proceso de enseñanza que los profesores deben operar al planear su trabajo o, en palabras de Ajagán et al. (2014), de recontextualización en el aula de planes y programas oficiales. En el caso presente, se observa una perspectiva centrada en los aspectos técnicos de la enseñanza orientada a obtener éxito en el logro de los objetivos propuestos.

La percepción de la calidad del desempeño en el proceso de preparación para la enseñanza presenta un rango que, en sentido descendente, va desde estimarla como relativamente satisfactoria en la mayoría de los casos hasta considerarla deficiente en algunos pocos.

Las dificultades declaradas por los entrevistados ellos las relacionan con la escasez de tiempo, lo cual resulta concordante con la literatura sobre las preocupaciones y necesidades del profesor en

su período de inserción profesional, tanto en el ámbito general (Thomas et al., 2019) como en el caso de la especialidad musical (Legette, 2013).

Pero también esta problemática puede tener otro origen, relacionado con la dificultad que implica la transformación del conocimiento disciplinario en un conocimiento enseñable, proceso que ha sido denominado como transposición didáctica (Chevallard, 1991). Estudios realizados en Chile (Vergara & Cofré, 2014) muestran que existe escasa representación de esta materia en los currículos de formación docente, por lo que los profesores disponen de poca experiencia y pocas herramientas metodológicas para abordar este aspecto tan sensible de la preparación de sus procesos de enseñanza. Por lo mismo, sugieren incluir en la formación metodologías para hacer más eficiente y significativa la preparación en la didáctica específica con el uso de microteaching, análisis de video u otros instrumentos para apoyar el desempeño de estos profesores en los años más críticos de su profesión.

5.4.2 Evaluación de los aprendizajes

En cuanto al tema de la evaluación, un aspecto muy relevado hoy en día en el país es el enfoque de evaluación formativa y el uso de la información recopilada en los procesos evaluativos para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, mediante la estrategia de la retroalimentación (Black & Wiliam, 1998). Se esperaba recoger impresiones de los docentes sobre este enfoque y sobre todo acerca del uso concreto de los resultados de la evaluación como insumo para la mejora de la gestión docente y de los aprendizajes de los estudiantes, basado en esta perspectiva educativa. No se encontró nada al respecto.

El Ministerio de Educación de Chile ha promulgado a fines del 2018 el Decreto 67 que establece normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción, incorporando de manera decidida este enfoque de la evaluación como recopilación de insumos para la mejora del aprendizaje y de la gestión docente. Este documento normativo y la teoría que lo sustenta han sido progresivamente incorporados en la formación inicial docente, pero de manera posterior al egreso de los profesores participantes en el estudio, de manera que se explica por este hecho la inexistencia de discursos al respecto.

5.4.3 Preocupaciones de los docentes noveles participantes en el estudio

Resultan concordantes con la literatura revisada en el marco teórico los elementos encontrados en los discursos sobre las preocupaciones que experimentan los docentes principiantes en el plano de la creación de ambientes propicios para el aprendizaje en el aula. Los profesores van desarrollando procesos adaptativos mediante los cuales gestionan su enfrentamiento a la etapa de inserción, que parece ser dinámica (Hong et al., 2018), también en el ámbito de la gestión de aula (Kelchtermans & Ballet, 2002; Marcelo, 2008).

5.4.4 Calidad del desempeño docente según los diversos tipos de actividades musicales

En cuanto a los resultados sobre el ejercicio de la enseñanza, aparece mencionado como un tema relevante la atención a los diversos tipos de desempeño musical que la educación musical en Chile ha ido adoptando ya desde la reforma curricular iniciada en los años 90. El enfoque y contenido del Marco Curricular de Artes Musicales instalado desde los años 90, así como la actual formulación de las BBCC, mostrados en sus aspectos esenciales en el marco teórico de este trabajo (ver secciones 2.4.2 y 2.4.3), son muy claros en describir la naturaleza de estos distintos desempeños y en orientar su despliegue al interior del aula. Como se ha señalado en los apartados anteriores, estos ámbitos son el productivo, el perceptivo y el reflexivo, y fueron abordados en el Marco Curricular bajo los conceptos de Expresión creativa, Discriminación auditiva y escucha atenta y Reflexión contextualizada, y en las BBCC como los ejes curriculares Interpretar y Crear, Escuchar y Apremiar y Reflexionar y Relacionar.

5.4.4.1 Expresión creativa – Eje Interpretar y Crear

Al observar las características de los planes de estudio cursados por los docentes egresados de ambas universidades, se distingue con claridad una preeminencia de la actividad instrumental y de conjunto, tanto por el número como por la variedad de actividades curriculares relacionadas. Asimismo, la conformación de los planteles académicos muestra una clara mayoría de instrumentistas, cantantes e instructores de dirección coral e instrumental por sobre los de otras especialidades. Por ello, no es de extrañar que el análisis del conjunto del material recopilado en las entrevistas muestre también una absoluta priorización de la actividad de práctica instrumental en el ejercicio de los docentes de ambas instituciones. Habría que decir que con esto se está

cumpliendo parte de lo que el currículo escolar vigente establece para la escuela en todos sus niveles, consignado bajo el nombre de eje curricular Interpretar y Crear.

Como se ha señalado en el apartado anterior, los documentos que contienen tanto el Marco como las BBCC de música ponen especial énfasis en las características que debe exhibir el repertorio a utilizar y ofrecen orientaciones específicas para su selección y para su uso (Ministerio de Educación de Chile, 2005, 2016). Se observa en los discursos recogidos que los criterios utilizados por los docentes para seleccionar y elaborar el repertorio para sus clases son bastante contextuales, lo cual resulta, en parte, concordante con lo que promueve la misma política pública respecto de la gestión docente. Pero si se compara los tipos de repertorio declarados por los profesores con los tipos de repertorio contenidos en los documentos del currículo escolar, se observa que estos últimos son bastante más amplios y variados que los utilizados realmente en las aulas. En este sentido, el aspecto que se ve más concordante es el acento en las manifestaciones de la cultura musical chilena y latinoamericana, pero los criterios de variedad y cobertura geográfica y temporal aparecen menos aplicados.

Si bien, como se pudo observar precedentemente, los entrevistados deslizaron una crítica a los repertorios utilizados en la formación docente, que fueron comentados en la sección anterior, también se puede observar que los utilizados en su enseñanza no amplían mucho el espectro de experiencias estilísticas, formales, armónicas y tímbricas. Sería, entonces, procedente enriquecer desde la misma formación inicial la aproximación a una variedad de repertorios que potencien en el docente una actitud de mayor apertura junto con una mayor soltura en la enseñanza de los mismos.

5.4.4.2 Discriminación auditiva y escucha atenta – Eje curricular Escuchar y Apreciar

El análisis de los discursos de los docentes muestra que la escucha y apreciación musical es percibida como una actividad complementaria e integrada a la práctica musical. En el contexto observado de preponderancia de la formación instrumental y vocal, tanto disciplinaria como didáctica, esta valoración de la actividad de escucha y apreciación musical en los discursos de los docentes representa un avance, en la medida en que se hace consciente que la escucha musical es una actividad inherente a la práctica instrumental y, por lo tanto, debe ser aprovechada en beneficio del resultado musical, tal como lo preconizan las BBCC. Todo lo cual refuerza lo dicho anteriormente

sobre la relevancia que los programas formativos deben asignar al desarrollo de esta habilidad en el plan de estudios y sobre el mejoramiento de la formación didáctica en este ámbito.

No existe evidencia clara de si esta valoración de la escucha musical encontrada en las entrevistas fue de algún modo entregada o al menos sugerida por la formación inicial. Pero, a juzgar por la información recogida, en su desarrollo sí ha habido una influencia importante de las demandas del currículo escolar (ver Objetivos de Aprendizaje 1 y 2, de las BBCC de Música de 7° a 2° medio) y de las necesidades surgidas del trabajo de aula. Específicamente, los docentes reconocieron aportes de la escucha y apreciación musical a la mejora de los procesos de interpretación, a la mejor comprensión de la obra en sus componentes musicales y extra musicales, y al avance en las capacidades de comunicación de ideas musicales por el aumento del vocabulario, entre otros.

Queda por dilucidar la real participación de la formación inicial en el desarrollo de esta valoración de la escucha y apreciación musical, pero desde ya se puede entrever la importancia que debiera darse a esta área no solo en las asignaturas encargadas del lenguaje musical sino en las de aprendizaje instrumental, vocal y de práctica de conjunto.

Se encontró también durante el análisis una percepción compartida entre los docentes de que la escucha y apreciación musical va unida de manera muy fuerte al análisis musical y a la comprensión del lenguaje musical.

Como se señaló en el marco teórico, las BBCC plantean que el fenómeno de la escucha está tan ligado a la cognición como a la emotividad. Se observa en los discursos una clara tendencia en los profesores a asociar la actividad de apreciación musical a la escucha consciente de los elementos musicales, al ejercicio del análisis, a la adquisición de conceptos necesarios para expresar juicios críticos y a superar la aproximación meramente subjetiva. Pero en esto mismo, que resulta muy legítimo, podría encontrarse, por otra parte, la debilidad de la acción docente, ya que los objetivos de aprendizaje (en especial el OA1 de las BBCC de 7° a 2° medio) ponen también el acento en ese otro abordaje de la audición musical basado en los sentimientos, en la experimentación de sensaciones, en la activación de la imaginación y en el fomento de la respuesta espontánea al estímulo musical por distintos medios.

Considerando los propósitos específicos y los elementos formativos presentes en la preparación de los docentes en las dos instituciones implicadas en el estudio, no se encuentra evidencia de que esta

perspectiva esté presente y parece evidente la necesidad de un ajuste en el enfoque, para abordar, de manera integrada a lo ya existente, los aspectos relacionados a la emotividad, al plano de los sentimientos, al disfrute de los sonidos y a la comunicación de estos.

Como se ha señalado anteriormente, esto se podría trabajar mediante dos dispositivos complementarios, como son la incorporación más decidida de actividades formativas específicas relacionadas con la didáctica de la escucha musical y la incorporación transversal de actividades de audición y apreciación en las prácticas de conjunto instrumental y vocal, con el propósito de promover tanto la comprensión de la estructura musical de las obras como la comunicación de sentimientos e ideas provocados por la experiencia de la escucha musical.

5.4.4.3 Reflexión contextualizada – Eje curricular Reflexionar y Relacionar

La información recogida sobre actividades de investigación y reflexión sobre la música mostró una muy baja presencia en los discursos de los docentes. Esto resulta plenamente concordante con lo que se ha observado en los componentes de la formación inicial, señalados más arriba, en la que aspectos como la didáctica para el desarrollo de procesos de investigación y reflexión sobre la música están muy disminuidos o ausentes. Pero, al mismo tiempo, se observa que han estado y siguen estando visiblemente representados en el currículo escolar, tanto en el Marco Curricular como en las BBCC.

En ambos cuerpos curriculares se promueve la actividad reflexiva e investigativa como integrada a otros procesos musicales como la interpretación, la creación o la audición, aunque también se otorga a los procesos investigativos un estatus autónomo. Surge aquí, entonces, un nuevo desafío para la formación, que es el de poder incorporar, en especial en el ámbito de la didáctica, experiencias que preparen al docente para ejercer suficientemente esta actividad con sus estudiantes.

5.4.5 Formación continua

En lo referido a formación continua, resulta notorio que, de 11 profesores que respondieron, 9 sean de la UPLA y solo 2 de la PUCV. Surge la interrogante sobre si esa significativa diferencia tenga que ver con la formación: si unos estudiantes percibirán mayores necesidades que otros, si unos estudiantes habrán desarrollado más capacidades de iniciativa y gestión de estudio autónomo que otros, o si habrá otras razones.

Los resultados acerca de la necesidad de adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y recursos pedagógicos mostraron una situación bastante homogénea. Si bien ha quedado siempre claro que las limitaciones de la formación inicial son de nivel estructural en todos los sistemas educativos y por ello, en parte, se hace necesario un proceso de desarrollo profesional permanente, los resultados de este estudio pueden ofrecer algunas luces más precisas en este contexto.

De una parte, no es posible omitir que la conformación heterogénea de las cohortes de estudiantes que ingresan a ambos programas en cuanto a sus conocimientos y experiencias previas en el ámbito musical y en cuanto a sus capacidades naturales para el ejercicio de la música y que no pueden ser diagnosticadas en el proceso de admisión, puede traer aparejadas diferencias significativas en los resultados de aprendizaje terminales entre unos y otros estudiantes, teniendo en cuenta que el plan de estudios es el mismo para todos.

Aunque esta situación afecta por igual a los dos programas formativos en estudio, podría tener más incidencia en el programa de la UPLA por la proveniencia de contextos deprivados económica y socialmente de una parte importante de sus estudiantes, lo cual está asociado muchas veces a condiciones más descendidas en lo académico (autoestima académica, capacidades de comprensión y expresión escrita y oral, entre otras) y que impacta en sus aprendizajes y sus resultados académicos.

Se ha observado también que el efecto del dinámico escenario de las políticas públicas en materia de educación, en contraste con el más lento proceso de actualización de los planes de formación docente en las universidades, se traduce en que ciertos elementos nuevos de dichas políticas encuentren a los profesores principiantes con vacíos, que se suman a las ya conocidas exigencias propias del período de inserción para los docentes noveles, según se mostraba en el marco teórico de este trabajo (ver sección 2.3). Los profesores experimentados cuentan con mayores herramientas para adaptarse a estos cambios. Esto ha ocurrido, por ejemplo, con la legislación sobre inclusión educativa. Súmese a esto las percepciones de ciertos déficits en la formación que se han mostrado con detalle en la sección 4.3 de este trabajo.

Diversas podrían ser las causas de las necesidades de actualización docente y refuerzo de los conocimientos, habilidades y recursos pedagógicos de los docentes. Quedará para próximas investigaciones la tarea de esclarecer si existen situaciones particulares que afecten a cada

programa formativo y que puedan ser abordadas de acuerdo a las particularidades institucionales en beneficio de la formación inicial de los docentes de música.

5.4.6 Sentimiento de confianza

Se ha encontrado también en el estudio una percepción de confianza de los docentes en los saberes y capacidades disponibles para enfrentar la tarea docente. Resulta concordante con la literatura revisada la importancia que tienen las opiniones favorables de directivos, otros docentes y de los estudiantes en la sensación de confianza en la calidad de su trabajo docente como en el afianzamiento de su identidad profesional (Avalos & Aylwin, 2007; Kastner, 2020).

6. CONCLUSIONES

6. Conclusiones

Las conclusiones que se presentan a continuación explicitan las principales contribuciones de este trabajo, de acuerdo a los objetivos planteados. Se incorporarán algunas recomendaciones que han surgido tanto de la información documental y empírica recopilada en el proceso, como de la literatura revisada.

Finalmente, se incluirá una sección de limitaciones del estudio y proyecciones a futuro.

6.1 Principales contribuciones del estudio en relación con sus objetivos

El propósito del presente estudio ha sido evaluar la pertinencia de la formación de profesores de música de Educación Media. Se ha pretendido alcanzar este propósito a través de un conjunto de objetivos específicos que han llevado a identificar ejes formativos en torno a los cuales se ha organizado la información recogida. Por ello, las conclusiones que se presentan a continuación, y que representan las contribuciones de esta investigación, se organizarán en torno a los ejes de formación en la especialidad y formación profesional, considerando, especialmente, las relaciones de la formación con sus resultados, concretados en las prácticas pedagógicas declaradas por los docentes.

El estudio realizado, con la intencionalidad declarada de ser una evaluación de carácter diferido (Boqué & García, 2010; Ruiz, 2001; Tejada & Ferrández, 2007), ha dejado al descubierto un conjunto de situaciones a partir de las cuales se puede tener una visión más clara y más amplia sobre la pertinencia de la formación que las instituciones involucradas entregan, como era su propósito final. Esta mirada viene a develar una panorámica necesariamente compleja, considerando que se trata de unos programas formativos compuestos de muchos elementos de distinta naturaleza.

A partir de los hallazgos del estudio, un primer foco de atención se ha puesto sobre la formación en la especialidad. Se ha encontrado que **esta área de la formación aparece, en síntesis, como sólida y pertinente**, aunque con diferencias entre ambos programas (Comisión Nacional de Acreditación, 2018a; Qualitas, 2015). No obstante, esta evaluación ofrece distintos matices dependiendo del punto de vista con que se mire: a partir del contraste con el currículo escolar, o desde la mirada de los profesores noveles participantes en el estudio. Así, esta primera apariencia global de fortaleza resulta matizada y los componentes formativos se aprecian, en algunos casos, ajustados a las

necesidades, en otros sobredimensionados, en otros descendidos o sub-considerados y en otros, incluso, ausentes.

Es claro que **la formación disciplinaria es la predominante** en los planes de estudios y a la que se dedica mayor tiempo de actividad lectiva como de trabajo autónomo de los estudiantes (Departamento de Música UPLA, 2017b; Instituto de Música PUCV, 2014). Esta predominancia parece tener causas diversas: por una parte, la necesidad de alfabetización musical que deben realizar ambos programas ante la heterogeneidad de los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan, los que muchas veces se reducen a una mera experiencia práctica instrumental o vocal no sistemática y sin estudios teóricos formales; por otra parte, puede ser causa el perfil marcadamente disciplinario de los académicos formadores, que son, al mismo tiempo, los constructores del currículo. Esta descompensación intencionada no ha sido objetada en los procesos de acreditación a que han sido sometidos ambos programas (Comisión Nacional de Acreditación, 2018; Qualitas, 2015).

Se observa que **el abordaje de la música local (Chile y Latinoamérica) en los dos currículos de formación, no solo de la historia musical sino de la música de la actualidad, ha cobrado preponderancia en la formación en sus aspectos teóricos y conceptuales.** Esto está en línea con las orientaciones del currículo escolar, tanto en sus versiones Marco Curricular como Bases Curriculares, el cual, como han mostrado varios autores (Pino, 2015; Valverde, 2018), ha ido considerando las músicas tradicionales como un elemento significativo del aprendizaje. No obstante, esta presencia de la música local en los currículos de formación muestra cierta contradicción con lo que plantea Jorquera (2019) en cuanto a que la formación musical en las instituciones universitarias chilenas tiende a rechazar o, al menos, a disminuir la presencia de ciertas músicas de carácter popular por el predominio de un cierto paradigma estético-formalista instalado en los currículos formadores. Frente a esto, corresponde reconocer que el abordaje de las músicas locales es un movimiento que ha alcanzado un estatus igualitario al de las músicas de la tradición escrita de solo de manera reciente, y que existe concordancia con lo expresado por este autor en relación a las tradiciones formativas en ambos programas donde dicho paradigma fue dominante.

El análisis documental ha mostrado que **existen ámbitos de conocimiento disciplinario teórico-conceptual del currículo escolar que no son recogidos por los currículos de formación de ninguna de las dos instituciones, o bien lo son de manera insuficiente,** como, por ejemplo, la música y su

relación con las artes escénicas y audiovisuales, y las nociones de psicoacústica, entre otras. Con el cambio desde el Marco Curricular a las Bases Curriculares se ha relativizado este desajuste, porque con él se ha disminuido de manera notable la explicitación de contenidos en el currículo como ha sido advertido por algunos autores (Espinoza, 2014; Osandón et al., 2018).

Por su parte, el análisis de las entrevistas ha revelado que, desde el punto de vista de la práctica pedagógica, **existen otros elementos de alta relevancia para los docentes que aparecen ausentes o deficitarios en la formación, como la preparación pedagógica y didáctica sobre la atención a la diversidad y la formación en cuanto a refuerzo sonoro y microfonía.**

Se ha observado con claridad que **existen grados de profundidad muy diversos entre lo que demanda el currículo escolar y la formación que ofrecen los programas en algunas áreas formativas, particularmente en el ámbito de las habilidades procedimentales.** La calibración entre el nivel de desarrollo de las habilidades procedimentales entregado por el currículo formador y el requerido por la docencia escolar, se percibe que no es un aspecto logrado todavía. Por otra parte, no se observan dispositivos en ninguna de las dos carreras que permitan regular esta calibración.

La interpretación instrumental y vocal es una de las habilidades procedimentales más desarrolladas en la formación y es, a la vez, la práctica de enseñanza a la que más recurren los docentes en el aula escolar, según se ha podido conocer en las entrevistas. Esto está en línea con lo propuesto en el currículo escolar, aunque en desmedro del desarrollo de otras habilidades.

Se ha encontrado que **existe una discrepancia entre las modalidades de enseñanza utilizadas en la formación instrumental y las aplicadas por los docentes en el aula escolar.** No obstante, las experiencias curriculares de trabajo de conjunto, las experiencias prácticas y los aprendizajes que paralelamente han adquirido los docentes en su vida musical personal parecen complementar la formación en sus elementos didácticos y contextuales, de manera que perciben, finalmente, que han desarrollado una capacidad suficiente para desempeñarse en el aula en este ámbito. Esto resulta plenamente concordante con lo hallado por Jorquera (2019) en el contexto chileno, en cuanto al hecho de que los docentes han desarrollado aprendizajes relevantes de manera autodidacta en ámbitos musicales, no adquiridos en la formación, pero necesarios para su práctica pedagógica.

Relacionado con esto, se ha encontrado que **los repertorios utilizados en la formación instrumental de los profesores no coinciden plenamente con los repertorios utilizados posteriormente por ellos en el aula escolar**, aspecto también claramente relevado por Jorquera (2019). Existen, no obstante, actividades formativas de práctica de conjunto instrumental y vocal que tienen mayor concordancia con los repertorios escolares. Por su parte, los tipos de repertorio predominantes en el aula escolar se concentran en la música chilena y latinoamericana.

Por otra parte, **las habilidades de discriminación auditiva y escucha musical aparecen como adecuadamente consideradas en el currículo formativo**, en sintonía con los requerimientos del currículo escolar y con los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Música (Ministerio de Educación de Chile, 2014). No obstante, se aprecia una orientación muy técnica y analítica en las prácticas de audición musical en la formación, la cual solo cubre una parte de las demandas del currículo escolar.

Así como un primer foco de atención se situó en la formación en la especialidad, un segundo foco ha debido ponerse sobre el área de formación profesional. Y, al interior de esta, el aspecto más crítico se refiere a la didáctica de la especialidad.

La información documental analizada, como asimismo la información recogida en las entrevistas, muestra que **la formación en didáctica de la especialidad es limitada, en contraste con la formación disciplinaria**.

Existen ámbitos en que la formación didáctica es particularmente escasa, como, por ejemplo, en cuanto a las actividades de escucha y apreciación musical, y sobre todo en lo referido a los procesos reflexivos y de investigación, mientras en el currículo escolar (tanto en el Marco Curricular como en las Bases Curriculares) estas son demandadas explícitamente. La gran excepción a esta situación la constituye la didáctica de la interpretación instrumental y vocal de conjunto y la didáctica de la creación musical, que se observan sobredimensionadas respecto de las otras.

Respecto de la **didáctica de la audición musical** esto se manifiesta, especialmente, en la carencia de estrategias de enseñanza y de elaboración de material apropiado para desarrollar este tipo de aprendizaje o en cierto desajuste en el enfoque didáctico respecto de lo propuesto en el currículo escolar (ver, por ejemplo, el apartado 5.4.4.2 sobre “Discriminación auditiva y escucha atenta – Eje curricular Escuchar y Apreciar”).

En cuanto a la **didáctica de los procesos de investigación y reflexión**, la información recopilada ha mostrado una débil representación de actividades orientadas al desarrollo de habilidades didácticas para el desarrollo de procesos de investigación y el desarrollo de procesos reflexivos. Y, quizá como efecto de esto, una muy escasa presencia de este tipo de actividad en las prácticas docentes y aún en las preocupaciones de los profesores.

La capacidad de contextualización de la enseñanza fue otro de los aspectos clave identificados por los profesores para el éxito de su tarea docente, lo cual resulta consistente con hallazgo anteriores tanto en el ámbito de la docencia en educación musical (Harrison & Ballantyne, 2004) como en el de la docencia en general en Chile (Ajagan et al., 2014; Ministerio de Educación de Chile, 2008). De acuerdo a la información recogida, se percibe que el desarrollo de esta capacidad no es fruto de una asignatura específica, sino que debe desarrollarse de manera transversal en la formación: proceso de planificación de la enseñanza y evaluación, uso del repertorio, entre otras. El momento de desarrollarla es durante la formación, no parece conveniente diferirla para etapas posteriores del desarrollo profesional.

6.2 Recomendaciones

Como consecuencia del proceso de análisis desarrollado, y de la mano de la literatura revisada sobre los distintos ámbitos de la formación inicial docente, surge un conjunto de recomendaciones específicas a la formación, las que, ajustadas a las características y contexto de cada programa, podrían orientar futuros procesos de mejora.

Tal como en el apartado anterior, se ordenan según la estructura de áreas de formación en la especialidad, formación profesional y formación práctica.

Área de Formación en la especialidad	
Tópico	Recomendación para la formación
Conocimientos disciplinarios teóricos - conceptuales y habilidades procedimentales no recogidos por los currículos de formación	Abordar estos aspectos a través de una formación continua pertinente a las necesidades del currículo o al menos entregar las oportunidades de complementar los vacíos de la formación de manera autónoma a través de la entrega de bibliografía o la sugerencia de fuentes de información pertinentes.
Calibración entre el nivel de desarrollo de las habilidades musicales entregado por el currículo formador y el requerido para la docencia escolar	Tener a la vista cuáles serán los requerimientos reales de la enseñanza musical en la escuela para ajustar elementos tales como las técnicas instrumentales, el uso de sistemas de notación musical, las técnicas de análisis musical, los repertorios, entre otras materias, para elevar la pertinencia de la formación, en especial en aquellas áreas en que el desajuste es mayor.
Uso de repertorios	<p><u>A. En la formación:</u> generar un movimiento de acercamiento desde los repertorios típicos de la enseñanza instrumental, actualmente en uso, hacia las necesidades reales del aula.</p> <p><u>B. En el aula escolar:</u> generar un movimiento de acercamiento desde los repertorios actualmente priorizados por los docentes en el aula escolar hacia los propuestos por el currículo escolar, que buscan abrir el oído de los estudiantes a una gama más amplia de estilos y sonoridades musicales.</p>

Área de Formación Profesional	
Tópico	Recomendación
Pertinencia de la formación (ampliamente considerada)	<p>Aumentar la formación en aspectos profesionales con foco en los puntos señalados por los docentes en las entrevistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. mayor conocimiento del estudiante y sus procesos de aprendizaje musical, b. procesos didácticos, c. elaboración y uso de materiales pedagógicos, d. evaluación de los aprendizajes con énfasis en la retroalimentación con utilización de sus resultados para la mejora del proceso.
Formación didáctica musical (aspectos generales)	<p>A. Desarrollar investigación sobre el tema, ya que se requiere una base teórica y metodológica para abordar de manera efectiva y sistemática este proceso al interior de ambos programas.</p> <p>B. Aumentar y diversificar los espacios de formación didáctica en el currículo. Es decir, se recomienda incrementar los tiempos dedicados en el currículo al ejercicio de transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento enseñable, tanto en asignaturas específicas de didáctica de la especialidad como integrando de manera transversal estos ejercicios en la enseñanza disciplinaria.</p> <p>C. Propender a balancear la formación en el ámbito de la formación didáctica que permita a los futuros docentes abordar de forma más equilibrada los distintos ejes curriculares, según lo requieren las Bases Curriculares vigentes.</p>
Carencia de elementos didácticos en el ámbito de la audición musical	<p>A. Incorporar una batería de actividades curriculares específicas relacionadas con el diseño de estrategias didácticas para la escucha y apreciación musical, junto a la elaboración de materiales y recursos de aprendizaje, para poder ejercitarse en la calibración de niveles de complejidad para la formulación de objetivos y selección de contenidos en este ámbito.</p> <p>B. Incorporar de manera intencionada, consciente y sistemática actividades de audición y apreciación musical en las prácticas de conjunto instrumental y vocal, que promuevan en todos los estudiantes de pedagogía, al menos, la comprensión de la estructura musical de las obras, la comunicación de sentimientos e ideas mediante conceptos adecuados y la identificación de recursos expresivos para enriquecer la interpretación.</p> <p>C. Mejorar la articulación entre la actividad instrumental-vocal, la actividad de creación y la actividad de escucha musical, promoviendo una actitud de control auditivo sobre las prácticas de ejecución y creación musical que prepare al futuro docente al desarrollo auditivo de sus propios estudiantes.</p>

	D. Ajustar el enfoque actual sobre la didáctica de la audición musical abordando, de manera integrada a lo ya existente, aspectos relacionados a la emotividad, al disfrute de los sonidos y a la expresión en el plano de las sensaciones provocadas por la música.
Carencia de elementos didácticos en el ámbito de la reflexión musical	Aumentar la articulación entre la actividad instrumental - vocal y la actividad reflexiva. Para esto, el OA6 de las actuales Bases Curriculares de Educación Media promueve la reflexión sobre la experiencia musical, de forma que el estudiante pueda desarrollar procesos metacognitivos respecto de su propio aprendizaje musical y lo comparta con los demás.
Atención a la diversidad	Aplicar principios y estrategias relacionadas con la atención a la diversidad en las actividades formativas del campo propio de la música durante el proceso formativo.
Formación en evaluación	A. Emplear modalidad de aplicación constante a situaciones reales (método de casos). B. Incorporar enfoque actual que fomenta la utilización de los resultados para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y para la mejora de la gestión docente, mediante estrategias de retroalimentación.
Aspectos ausentes de la formación	Incorporar formación en uso básico de refuerzo sonoro y microfonía, por ejemplo, agregándolo como contenido al interior de algún curso relacionado con el sonido o con la didáctica de la práctica de conjunto.

Área de Formación Práctica	
Tópico	Recomendación
Condición fortuita o auto gestionada de la variedad de contextos de práctica	Establecer mecanismo que asegure que en las sucesivas asignaturas de práctica se exponga al profesor en formación a contextos diversos.

6.3 Limitaciones

El estudio realizado ha presentado ciertas limitaciones, algunas no previstas al inicio pero que han sido advertidas en el curso de la investigación.

En primer lugar, debe considerarse que el investigador, autor de esta tesis, es miembro activo del cuerpo académico de uno de los dos programas en estudio, lo cual podría conllevar sesgos

involuntarios. Esto se ha intentado controlar mediante el diseño metodológico de la investigación, no obstante, resulta pertinente esta advertencia.

Respecto del análisis documental realizado para identificar los puntos de convergencia y divergencia entre la formación inicial docente y el currículo escolar de música, aspecto tratado en la sección de presentación de resultados (apartado 4.2.3), debe tenerse presente que una limitación de este ejercicio es no poder captar con precisión la profundidad real del abordaje de los conocimientos o habilidades en cada asignatura. Para ello habría que estudiar en detalle cada programa de asignatura y conocer las características de la docencia de cada docente, lo cual rebasa el propósito de este escrito. No obstante, el ejercicio nos ha permitido tener una mirada global del grado de relación entre el programa formativo y el currículo escolar.

Otra limitación aparece al examinar dos programas formativos distintos: si bien hay aspectos que son comunes entre las dos instituciones y programas, hay ámbitos en que aparecen diferencias significativas y que no permiten un análisis común ni el levantamiento de propuestas que pudieran ser pertinentes a ambos. El objetivo de este estudio pudo limitarse a entregar una panorámica general con foco en la formación de profesores en un espacio geográfico amplio como es Valparaíso, con un mismo marco legal y de política pública, cuyos postulantes provienen de un mismo contexto geográfico y cultural, y cuyos egresados van a servir a un mismo espacio laboral, pero no puede adentrarse en el análisis de niveles más profundos que tocan a cada programa.

Finalmente, se ha visto que tanto las propuestas de diseño y contenido curricular de los programas estudiados como también el currículo escolar mismo son construcciones dinámicas, que avanzan a ritmos distintos, aunque ciertamente en interacción. Por ello, es necesario advertir que esa dinámica provoca que los resultados alcanzados en un momento no tengan mucha estabilidad en el tiempo, y deban ser actualizados conforme se modifican los currículos. Es más, los resultados son muchas veces los que impulsan estos cambios, por lo cual su naturaleza es necesariamente temporal y demandan revisiones permanentes. Así, las conclusiones y recomendaciones que aquí se han ofrecido podrán modificarse y perfeccionarse de acuerdo con los procesos que vaya experimentando cada programa.

6.4 Proyecciones

Quedan pendientes algunas cuestiones que emergieron de los análisis del material documental y de los discursos de los profesores participantes en el estudio y que podrían en el futuro constituir focos de investigación que permitan profundizar los hallazgos de este trabajo.

En primer lugar, se suponía al inicio de esta investigación que la principal fuente de preocupación de los docentes podría situarse en los aspectos de enseñanza musical, ya que los programas formativos enfocan su atención en la formación disciplinaria. Sin embargo, el principal foco de atención de los docentes se centró en la formación profesional. Esto abre perspectivas nuevas en relación con los ámbitos sobre los que hay que dirigir la mirada en futuras investigaciones. El estudio ha dejado abiertos ciertos aspectos que podrían estar afectando el desempeño desde la estructura misma de la formación docente, y que los propios docentes no hayan todavía acertado a identificar por su falta de experiencia. En síntesis, la principal línea prospectiva que se puede adelantar es la referida a la necesidad de estructurar un sistema de calibración entre los contenidos y nivel entregado por el currículo formador y el requerido por la docencia escolar.

En segundo lugar, una cuestión que apareció durante el desarrollo de la investigación fue las implicancias que el desarrollo de la identidad profesional docente durante la formación podría tener en los procesos de inserción de estos profesores noveles en específico y en sus resultados exitosos o fallidos. Si bien el tema es crucial, no apareció evidencia de que alguno de los programas formativos se preocupara sistemáticamente del cultivo de la identidad docente de manera intencionada, excepto en la parte de formación pedagógica impartida por docentes de otras unidades académicas que prestan servicios al programa. Los documentos que contienen las definiciones principales de las carreras sí contienen elementos que los hacen diferenciarse, como asimismo los discursos que se ha conocido en las entrevistas con directivos: en el caso de la UPLA se observa una orientación unidireccional hacia la profesión docente, mientras que, en el caso de la PUCV, se observa una orientación doble, hacia la profesión de músicos y también hacia la profesión docente. No se pudo explorar de manera específica en el tema porque el diseño del estudio no lo tuvo presente en un inicio y luego no fue posible abordarlo, pero podría ser de interés en el futuro profundizar en este aspecto que resulta esencial.

Bibliografía referenciada

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277–295. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Addessi, A. R. (2005). Le competenze musicali e professionali dell'insegnante della scuola debase. En A. Coppi (Ed.), *Re.Mu.S: Studi e ricerche sulla formazione musicale* (pp. 9 – 23). Morlacchi, Perusina: Università de Modena e Reggio Emilia.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Estudio de las Interacciones Pedagógicas dentro del aula. Santiago de Chile.
- Ajagan, L., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., & Cea, R. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 960–980. <https://doi.org/10.1590/198053140992>
- Akredita. (2010). *Acuerdo de acreditación 094*. Santiago, Chile: Agencia de acreditación Akredita.
- Akredita. (2014). *Acuerdo de acreditación 2014-352*. Santiago, Chile: Agencia de acreditación Akredita.
- Alveiro, D. (2013). La Teoría Fundamentada como metodología para la integración del análisis procesual y estructural en la investigación de las Representaciones Sociales. *CES Psicología*, 6(1), 122–133.
- Ángel-Alvarado, R. (2018). Formación inicial del profesorado generalista en Chile: Análisis desde la perspectiva de la educación musical. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 87-102.
- Aranda, R., Carrillo, C. y Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: Dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates*, 18, 248-278.
- Aróstegui, J., & Cisneros-Cohernour, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 15–11.
- Assael, J. & Soto, S. (1992) *Cómo aprende y cómo enseña el docente: Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43–59.
- Ávalos, B. (2010). Formación inicial docente en Chile: calidad y políticas. En C. Bellei, D. Contreras, & J. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 257–284). Santiago, Chile.
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2016). Learning from research on beginning teachers. En *International handbook of teacher education* (pp. 487–522). Springer, Singapore.

- Ávalos, B., & Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515–528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Ayala, P., Ortuzar, M. S., Flores, C., & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119–135. <https://doi.org/10.7764/pel.52.2.2015.7>
- Ballantyne, J. (2005). Identities of music teachers: Implications for teacher education. *Australian Teacher Education Association Conference*.
- Ballantyne, J. (2006). Reconceptualising preservice teacher education courses for music teachers: The importance of pedagogical content knowledge and skills and professional knowledge and skills. *Research Studies in Music Education*, 26(1), 37–50. <https://doi.org/10.1177/1321103X060260010101>
- Ballantyne, J. (2007). Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service teacher education. *International Journal of Music Education*, 25(3), 181–191.
- Ballantyne, J., Kerchner, J. L., & Aróstegui, J. L. (2012). Developing music teacher identities: An international multi-site study. *International Journal of Music Education*, 30(3), 211–226. <https://doi.org/10.1177/0255761411433720>
- Ballantyne, J., & Packer, J. (2005). Effectiveness of preservice music teacher education programs: Perceptions of early-career music teachers. *Music Education Research*, 6(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/1461380042000281749>
- Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their “flourishing” professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Beca, C., & Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Vélaz de Medrano, C., & Vaillant, D., (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 109-118). Madrid, España: OEI- Fundación Santillana.
- Beca, C. & Cerda, A. (2021). Política de Apoyo a la Inserción de Profesores Principiantes. En Boerr, I. (Coord.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 13-27). Santiago, Chile: OEI- Fundación Santillana.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XX1*, 10, 61–82. <https://doi.org/10.1109/PESGM.2012.6344804>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. En *International Journal of Phytoremediation* (Vol. 21). <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boerr, I. (2021). *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (Santillana, Ed.). Santiago de Chile.
- Boqué, M., & García, L. (2010). Evaluación diferida de la formación del profesorado en convivencia

- y mediación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 87–94.
- Bressman, S., Winter, J. S., & Efron, S. E. (2018). Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction. *Teaching and Teacher Education*, 73, 162–170. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.003>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Carbajo, C. (2009). *El perfil profesional del docente de música de educación primaria: autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Carrillo, C., Baguley, M., & Vilar, M. (2015). The Influence of Professional Identity on Teaching Practice: Experiences of Four Music Educators. *International Journal of Music Education*, 33(4), 451–462. <https://doi.org/10.1177/0255761415582348>
- Carrillo, Carmen, & Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 33, 1–26. <https://doi.org/10.7203/LEEME.33.9856>
- Castillejo-Olán, R., Hernández, K., & Álvarez-Vera, É. (2017). La educación continua y sistémica de profesores principiantes de educación física (original). *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(44), 107–120.
- Cervantes, E., & Gutiérrez, P. (2014). La tutoría en la inserción docente: estado de conocimiento. *Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes*, 2, 353-380.
- Chevallard, Y. (1991). La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. En Ed. AIQUE (Ed.), *La transposición didáctica - Del saber sabio al saber enseñado*.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131. <https://doi.org/10.31619/caledu.n35.98>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: Dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258–276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Comisión Formación Docente (2005) *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2003). *Acuerdo de acreditación n°52*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2006). *Acuerdo de acreditación n°283*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2007). *Acuerdo de acreditación n° 437*. Santiago,

Chile.

- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2009). *Criterios de evaluación de carreras de educación*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado. (2010). *Guía para la autoevaluación*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018a). *Resolución n°373*. Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018b). *Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual*. Santiago, Chile.
- Conway, C., & Rawlings, J. (2015). Three Beginning Music Teachers' of micropolitical literacy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (204), 27–45. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.204.0027>
- Conway, Colleen. (2002). Perceptions of Beginning Teachers, Their Mentors, and Administrators Regarding Preservice Music Teacher Preparation. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 20–36.
- Corcoran, E. (1981). Transition Shock: The Beginning Teacher's Paradox Ellen Corcoran. *Journal of Teacher Education*, 32(3), 19–23. <https://doi.org/10.1177/002248718103200304>
- Cox, C., & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842 - 1987*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (Chile). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Cox, C., Schiefelbein, E., Lemaitre, M. J., Hopenhayn, M., & Himmel, E. (1995) *Calidad y equidad de la educación media en Chile: Rezagos estructurales y criterios emergentes*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Day, C. (2006). School Reform and Transitions in Teacher Professionalism and Identity. *Handbook of Teacher Education*, 37(8), 597–612. https://doi.org/10.1007/1-4020-4773-8_41
- Decreto 40 de 1996 [Ministerio de Educación Pública]. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación. 24 de enero de 1996. D. O. 35.383
- Decreto 220 de 1998 [Ministerio de Educación]. Establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. 18 de mayo de 1998. D. O. 36.061
- Departamento de Música UPLA. (2017a). *Guía de Formularios para la Acreditación de Carreras. Carrera Pedagogía en Educación Musical*. Valparaíso, Chile.
- Departamento de Música UPLA. (2017b). *Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Educación Musical*. Valparaíso, Chile.
- Eisenhart, M., Behm, L., & Romagnano, L. (1991). Learning to Teach: developing expertise or rite of passage? *Journal of Education for Teaching*, 17(1), 51–71. <https://doi.org/10.1080/0260747910170106>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al curriculum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas*

para Educación, 1–10.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Flores, C. (2019). Beginning teacher induction in Chile: Change over time. *International Journal of Educational Research*, 97, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.001>
- Flores, M. A. (2020). Learning to teach: knowledge, competences and support in initial teacher education and in the early years of teaching. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 127–130. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1733828>
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Froehlich, H. (2011). *Sociología para el profesorado de música*. Barcelona, España: Graó.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educativo*, (10), 65–106.
- Gaete, M. (2018). Una aproximación a los miedos de docentes de secundaria en prácticas. Entre la reproducción y la transformación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(1), 501–517.
- Gajardo, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Gerstenfeld, P., Franseen, A., Salinas, A., Cerda, A. M., Edwards, V., & Gómez, M. V. (1995) *Variables extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar*. Santiago, Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Glas, K., Tapia, P., & Miralles, M. (2019). Learning to foster autonomous motivation – Chilean novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 84, 44–56. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.018>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory* (A. Press, Ed.). Chicago.
- Gonzalez-Escobar, M., Silva-Peña, I., Precht Gandarillas, A., & Kelchtermans, G. (2020). Teacher turnover in latin america: A literature review. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592–604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- González-Miguel, S., Mayor, C., & Hernández, E. (2019). Obstacles and needs in the formative and professional trajectory of the beginner teacher mentor. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 7–30. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300007>
- González Brito, A. I., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., & Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 51–62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- Gruenhagen, L. M. (2012). Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 29–44.

<https://doi.org/10.1177/1321103X11430593>

- Gysling, J. (1992a) *Profesores y currículum: Un estudio cualitativo*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Gysling, J. (1992b) *Profesores: Un análisis de su identidad social*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Gysling, J. (1994) *La transformación de las prácticas docentes: ¿Qué significa profesionalización docente?* Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Hall, G. E. (1982). Induction: The Missing Link. *Journal of Teacher Education*, 33(3), 53–55.
<https://doi.org/10.1177/002248718203300311>
- Harrison, S., & Ballantyne, J. (2004). Effective Teacher Attributes: Perceptions Of Early-Career And Pre-Service Music Teachers. *Teacher Education: Local and Global*, (1997), 219–226.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a edición). Ciudad de México, México: Mc Graw Hill.
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, P. (2014). *El Plan Maestro, diálogos para la profesión docente*. 121–135.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group
- Holmes Group (1995). *Tomorrow's schools of education: A report of the Holmes group*. East Lansing, Michigan: Holmes Group.
- Hong, J., Day, C., & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers' identities: coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>
- Iglesias, A., & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(40), 71–89. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201940iglesias4>
- Ingrid Boerr. (2021). Mentores y noveles: historias del trayecto. En O. de E. Iberoamericanos (Ed.), *Organización de Estados Iberoamericanos*. Santiago de Chile.
- Instituto de Música PUCV. (2009). *Propuesta Curricular Instituto de Música*. Valparaíso, Chile.
- Instituto de Música PUCV. (2014). *Informe de Autoevaluación Carrera Pedagogía en Música*. Valparaíso, Chile.
- Inzunza H., J., Assaél, J., Scherping, G., & Scherping V., G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267–292.
- Jáspez, J., & Sánchez-Moreno, M. (2019). Inducción a la profesión docente: Los problemas de los profesores principiantes en la República Dominicana. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 73. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3891>
- Johnson, N. A., Ratsoy, E. W., Holdaway, E. A., & Friesen, D. (1993). The Induction of Teachers: A Major Internship Program. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 296–304.

<https://doi.org/10.1177/0022487193044004008>

- Jorquera, R. (2019). *Músicas populares urbanas en ámbitos de la educación musical chilena. Análisis de su inclusión y exclusión*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/667188>
- Kaechele, R. & del Valle, R. (2010). Formar mentores en Chile: la experiencia piloto de la Universidad Católica de Temuco. En Boerr, I. (Coord.), *Acompañar los primeros pasos de los docentes* (pp. 47-60). Santiago, Chile: OEI- Fundación Santillana.
- Kastner, J. D. (2020). Healing bruises: Identity tensions in a beginning teacher's use of formal and informal music learning. *Research Studies in Music Education*, 42(1), 3–18.
<https://doi.org/10.1177/1321103X18774374>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Korthagen, F. A. J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83–101.
- Latorre, A., Rincón, D. del, & Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa* (E. Experiencia, Ed.). Barcelona, España.
- Legette, R. M. (2013). Perceptions of Early-career School Music Teachers Regarding Their Preservice Preparation. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(1), 12–17.
<https://doi.org/10.1177/8755123313502342>
- Ley 18.962 de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 7 de marzo de 1990. D. O. 33.617
- Ley 20.129 de 2006. Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. 23 de octubre de 2006. D. O. 38.616
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. D. O. 39.461
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 29 de mayo de 2015. D. O. 41.177
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016. D. O. 41.421
- Ley 21.091 de 2018. Sobre Educación Superior. 11 de mayo de 2018. D. O. 42.068
- López, I. (2015). *Retiro Temprano de Profesores del Sistema Educativo de Chile*. Tesis de magíster. Universidad de Chile. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>
- Maciel, C. (2016). *Diseño y preevaluación de un programa de desarrollo profesional para profesores principiantes de educación secundaria*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Maciel, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa

- de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63–86. <https://doi.org/10.5944/educXX1>.
- Marcelo, C., Gallego-Domínguez, C., Murillo-Esteba, P., & Marcelo-Martínez, P. (2018). Learn to mentor: Reflective journals of mentors in an induction program | Aprender a acompañar: Análisis de diarios reflexivos de mentores en un programa de inducción. *Profesorado*, 22(1), 461–480.
- Marcelo, C., & López Ferreira, M. A. (2020). Mentoring beginning teachers. Analysis and results of an induction program | Acompanhamento para professores iniciantes. Análise e resultados de um programa de indução | El acompañamiento a docentes principiantes. Análisis y resultados de un programa de i. *Education Policy Analysis Archives*, 28(108), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, Carlos (ed.). (2008). *El profesorado principiante*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Marcelo, Carlos, & López, M. (2020). Mentoring beginning teachers. Analysis and results of an induction program. *Education Policy Analysis Archives*, 28(108), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4936>
- Marcelo, Carlos, & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224–1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en educación musical: un análisis sobre la formación docente en países suramericanos. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 14(2), 29–40.
- Meckes, L., & Bascopé, M. (2012). Uneven distribution of novice teachers in the Chilean primary school system. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1–27. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n30.2012>
- Meckes, L., & Hurtado, C. (2014). Los nuevos profesores en Chile: ¿Quién los contrata, qué aprenden y cuán efectivos son? *Notas para Educación*, 16.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021, junio). www.curriculumnacional.cl/portal/.
- Ministerio de Educación de Chile. (1998). *Programa de Estudio Primer Año Medio Artes Musicales*.
- Ministerio de Educación de Chile. (1999). *Programa de Estudio Segundo Año Medio Artes Musicales*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Programa de Estudio Tercer Año Medio Artes Musicales*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Estándares de Desempeño para la Formación Inicial de Docentes*.

- Ministerio de Educación de Chile. (2001). *Programa de Estudio Cuarto Año Medio Artes Musicales*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2005). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media. Actualización 2005*.
- Ministerio de Educación de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2008) *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Música*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Bases Curriculares de 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2020, febrero). www.cpeip.cl/formacion-inicial-docente/
- Ministerio de Educación de Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021, abril). *Inducción y mentorías para profesores principiantes*. www.cpeip.cl/desarrollo-docente/
- Monge, P., Laborín, J., & Siqueiros, J. (2019). Modelo analítico para el acompañamiento de docentes noveles en México. *Educación y Humanismo*, 21(37), 28–50.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3376>
- Mosquera, J., & Amórtegui, E. (2017). El conocimiento profesional de docentes principiantes de ciencias naturales: un estudio con profesores de del departamento del Huila. *IX Encuentro Nacional de Experiencias en Enseñanza de la Biología y la Educación Ambiental*, 53(9), 1403–1414.
- Music Education Network (2009). *meNet Learning Outcomes in Music Teacher Training*. Vienna: *Institut für Musikpädagogik*. Consultado en <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/topics.html?m=2&c=0&lang=en> el 16/ 05/ 2017
- Núñez, I. (1990). *Reformas institucionales e identidad de los docentes Chile, 1960-1973*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Núñez, M., & Cubillos, L. (2012). Saber disciplinario y saber pedagógico: tensiones y respiros en un programa de formación inicial docente consecutivo. *Profesión Docente*, 47, 83–89.
- OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*, (informe). OCDE Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>.
- OCDE. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
<https://doi.org/10.1787/9789638739940-hu>
- OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. Paris.
- Ortúzar, S., Flores, C., Milesi, C., Müller, M., & Ayala, P. (2011). Diseño de un programa de

- inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. En Ignacio Irarrázaval y Elena Puga (eds.), *Propuestas para Chile – Concurso Políticas Públicas UC Propuestas para Chile*, 267–306.
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, F., & Fabián Cabaluz, J. (2018). Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018). *Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación*, (July).
- Pino, Ó. (2015). *El concepto de música en el currículo escolar chileno 1810-2010*. Tesis de magíster. Universidad de Chile. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142566>.
- Poblete, C. (2010). Enseñanza musical en Chile: Continuidades y cambios en tres reformas curriculares (1965, 1981, 1996-1998). *Revista Musical Chilena*, 64(214), 12–35.
- Poblete, C. (2017). Formación Docente en Música en Chile: una aproximación histórica desde tres universidades. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 97–109. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n48.p97-109>
- Poblete, C. (2018). Formación Inicial Docente en música en tres Universidades chilenas: evolución y cambio curricular, 1981-2008. *Revista Nupeart*, 20(20), 13–25. <https://doi.org/10.5965/2358092520202018013>
- Poblete, C. (2019). Formación de profesores de música en la Universidad de Chile: génesis y evolución de un modelo. En C. Poblete (Ed.), *Reconstruyendo la mirada: investigación en educación artística en la Universidad de Chile* (pp. 187–203). Santiago de Chile: Facultad de Artes, Universidad de Chile.
- Prieto, M. (2004). La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 29–49.
- PUCV. (s. f.). *Manual de Prácticas Campos Pedagógicos: Carreras de Pedagogía Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*. Valparaíso, Chile. (Vicerrectoría Académica PUCV, Ed.)
- Qualitas. (2010). *Acuerdo acreditación n°79*. Santiago, Chile: Agencia de Acreditación Qualitas.
- Qualitas. (2015). *Acuerdo de acreditación n°374*. Santiago, Chile: Agencia de Acreditación Qualitas.
- Randles, C., & Ballantyne, J. (2018). Measuring self-perceptions of creative identity: a cross-cultural comparison of the creative identities of pre-service music teachers in the US and Australia. *Music Education Research*, 20(2). <https://doi.org/10.1080/14613808.2016.1249360>
- Red Maestros de Maestros. (2021, abril). www.rmm.cl/
- Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110–141. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.19.25.2019.110-141>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2004). Competencias del profesor y experiencias previas del alumno: puntos de encuentro para el cambio en el aula de música. *Revista Electrónica de LEEME*, 13. Consultado en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/rodriguezja04.pdf> el 13/05/2017 el 11/05/2017
- Rojas, A. & Cardemil, C. (1992) *Calidad de la enseñanza media: Un estudio de casos*. Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

- Romero, G. (2021). Deconstructing Novice Teachers' Actions and Reactions to Nonharmonic Chilean School Communities of Practice. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 13–26. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83955>
- Roulston, K., Legette, R., & Trotman Womack, S. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7(1), 59–82. <https://doi.org/10.1080/14613800500042141>
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la educación*, (39), 117–154. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56–74. <https://doi.org/10.7764/pel.51.2.2014.5>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., & Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias* (Vol. 1). Santiago de Chile. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz Bueno, C. (2001). *La Evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/5003>
- Salinas, A. (1994) *Educación media: ¿Para quién?* Santiago, Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Salvà, F., Oliver, M., & Casero, A. (2002). La evaluación diferida en los programas de formación e inserción sociolaboral para colectivos con especiales dificultades: el caso de los programas de renta mínima de inserción. *Enseñanza*, 20, 87–109.
- Sánchez, G., & Jara, X. (2018). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(1), 28. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i1.35407>
- Sánchez, G., Jara, X., & Verdugo, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información tecnológica*, 31(4), 189–198. <https://doi.org/10.4067/s0718-07642020000400189>
- Schiefelbein, E., Braslavsky, C., Gatti, B. & Farrés, P. (1994) Las características de la profesión maestro y la calidad de la educación en América Latina. *Boletín Proyecto Principal de Educación*, 34, 3-18.
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., Vásquez, N., & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 331–342.
- Tapia Henríquez, M. (2013). *Sentido y significado de la experiencia formativa del profesorado principiante de Pedagogía en español de la Universidad de Concepción (Chile)*. Tesis doctoral. Universidad de Chile. Disponible en <http://tesisenred.net/handle/10803/132961>
- Tejada, José. (2004). Unidad Didáctica: La evaluación de Programas. Recuperado de <https://planestrajaen.org/export/sites/default/galerias/galeriaDescargas/diputacion/dipujae>

n/formacion/centro-documental/Evaluacixn_programas_de_formacixn.pdf

- Tejada, J., & Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2).
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration and Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Tricarico, K., Jacobs, J., & Yendol-Hoppey, D. (2015). Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. *Teachers and Teaching*, 21(3), 237–259.
- UPLA. (s. f.). *Modelo Educativo Universidad de Playa Ancha* (V. Académica, Ed.). Valparaíso, Chile.
- UPLA. (2015). *Programa Formativo Taller Integrado de Formación en la Práctica (TIFP1)*. Valparaíso, Chile: Vicerrectoría Académica.
- Valenzuela, J. P. &, & Sevilla, A. (2013). *La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro* (informe). Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Universidad de Chile, Chile.
- Valverde, X. (2018). *Música tradicional en el aula*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/10803/664246>
- Van Ginkel, G., Oolbekkink, H., Meijer, P., & Verloop, N. (2016). Adapting mentoring to individual differences in novice teacher learning: The mentors viewpoint. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 198–218. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055438>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vélaz, C., & Vaillant, D. (2009). Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Organización de Estados Iberoamericanos (Ed.), Madrid.
- Vera, F., & Contreras, J. (2013). *Educación y praxis musical en el Seminario Pontificio Mayor de Santiago [1845-1940]: un reflejo de la sociedad de su época*. Seminario para optar al título de Profesor Especializado en Teoría General de la Música. Universidad de Chile.
- Vergara, C., & Cofré, H. (2014). Conocimiento Pedagógico del Contenido: ¿el paradigma perdido en la formación inicial y continua de profesores en Chile? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 323–338. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000200019>
- Villalobos, P., & Jenny Assael. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1145>
- Vonk, J. H. C. (1993). Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors. *Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research*

Association; Atlanta; abril.

- Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base for Mentors of Beginning Teachers: Results of a Dutch Experience. En *Teacher education policy: Some issues arising from research and practice* (p. 113).
- Webb, L. (2016). Music in beginning teacher classrooms: A mismatch between policy, philosophy, and practice. *International Journal of Education and the Arts*, 17(12), 1–14.
- Yourn, B. R. (2000). Learning to Teach: Perspectives from beginning music teachers. *Music Education Research*, 2(2), 181–192. <https://doi.org/10.1080/14613800050165631>
- Yuan, R., & Lee, I. (2016). 'I need to be strong and competent': a narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819–841. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185819>

Anexos

Anexo 1: Aprendizajes Esperados 1ro a 4to Medio Marco Curricular

Aprendizajes esperados 1° a 4° Medio, organizados en relación a los Objetivos Fundamentales¹⁵

Nivel: NM1 (primer año medio)

Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”	Aprendizajes esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”
Observar y analizar el entorno sonoro (natural y cultural); indagar acerca de sus fundamentos acústicos.	Demuestra una actitud preocupada y cuidadosa ante la calidad acústica del ambiente sonoro en que se desenvuelve, reconociendo efectos importantes del ruido en los seres humanos y su relación con el funcionamiento del aparato auditivo.
	Escucha música a volumen moderado, evitando los audífonos cuando no sean necesarios, y conociendo las razones por las cuales su uso indiscriminado resulta perjudicial para el oído humano.
	Desarrolla la capacidad para organizar información sonora procedente del entorno, manejándola con fines expresivos.
Gozar la música como medio de expresión y de autoconocimiento a través del ejercicio individual y grupal de componer e interpretar obras simples.	Desarrolla un sentido de la disciplina en la composición y ejecución de música.
	Realiza (solo, en pareja o pequeños grupos) un trabajo de expresión musical (corporal, instrumental, vocal o mixto) en el que se emplee alguno(s) de los contenidos de la unidad, a elección. Utiliza optativamente recursos informáticos y/o propios de otras artes.

¹⁵ Fuente: Programas de Estudio de 1° a 4° Medio Formación General, Ministerio de Educación de Chile.

	<p>Crea y ejecuta (solo, en pareja o en pequeños grupos) por lo menos dos secuencias sonoras no inferiores a un minuto de duración, en que se utilice los sonidos producidos a través de cualesquiera de los siguientes generadores: instrumentales, objetos sonoros no tradicionales, corporales-vocales-bucales, software musical, y empleando los recursos de repetición, variación, desarrollo y contraste.</p>
	<p>Adopta una actitud silenciosa y concentrada durante la clase de música, en los momentos de audición e interpretación.</p>
	<p>Demuestra interés por la práctica del canto, los eventos de música coral y la creación musical.</p>
	<p>Valora la función del cuerpo como agente expresivo.</p>
	<p>Domina principios básicos de gestualidad y coordinación en grupo, pudiendo: cantar al unísono con sus compañeros, demostrando afinación, precisión rítmica y observancia de algunas técnicas fundamentales de canto; sigue el gesto del director durante la ejecución; dirige a sus compañeros en obras sencillas a una y dos voces.</p>
	<p>Conoce un repertorio de gestos corporales, movimientos y desplazamientos y algunos principios básicos de creación coreográfica.</p>
	<p>Improvisa movimientos corporales coordinados, a partir de la audición de una obra y crea (o participa en) una coreografía sencilla –individual o grupal– en que se utiliza como eje conductor el desarrollo de algún elemento musical.</p>
	<p>Demuestra interés por la música y ejecución instrumental de diferentes repertorios.</p>
	<p>Crea un arreglo sencillo (instrumental o mixto) para una canción conocida, aplicando las técnicas aprendidas, y lo monta en grupo.</p>
Discriminar auditivamente distintas formas de producción sonora,	<p>Adopta una actitud silenciosa y concentrada durante la clase de música, en los momentos de audición e interpretación.</p>

<p>habiendo indagado empíricamente en el funcionamiento acústico de la voz y de los instrumentos musicales.</p>	<p>Reconoce auditivamente el registro vocal de algunos importantes cantantes del momento y puede seguir las voces en coros de diferentes conformaciones.</p>
	<p>Reconoce cuando una canción resulta adecuada al propio registro.</p>
	<p>Observa una actitud de cuidado de la propia voz, y considera algunas precauciones básicas para el cuidado del aparato vocal.</p>
	<p>Reconoce el esfuerzo desplegado por los intérpretes en el aprendizaje y perfeccionamiento de su actividad.</p>
	<p>Reconoce auditivamente y clasifica instrumentos y familias instrumentales, de acuerdo a criterios determinados y en base a la audición.</p>
	<p>Explica los criterios utilizados en las clasificaciones de instrumentos más conocidas e identifica auditivamente las agrupaciones instrumentales más representativas de los diferentes repertorios, especialmente dentro de los ámbitos de la música chilena, latinoamericana y europea.</p>
	<p>Explica la procedencia (geográfica e histórica) de algunos instrumentos utilizados en la música folklórica chilena y latinoamericana.</p>
<p>Identificar y ejercitar procedimientos básicos de construcción musical, reconociendo su valor expresivo en un repertorio variado de obras de todos los estratos y de diversas culturas y períodos históricos.</p>	<p>Reconoce auditivamente momentos o secciones principales de al menos una obra programática y otra experimental, de las escuchadas en clase, señalando el compositor, la fuente o tema de inspiración (en el caso de las programáticas), los recursos utilizados y sus generadores. Presenta al curso, al menos, un ejemplo de estas obras, elegida a partir de una selección personal.</p>
	<p>Desarrolla una actitud reflexiva y tolerante frente al pensamiento no coincidente con el propio y a los hábitos musicales de los demás, evitando prejuicios frente a las diversas manifestaciones de la música contemporánea.</p>
	<p>Adopta una actitud silenciosa y concentrada durante la clase de música, en los momentos de audición e interpretación.</p>

	<p>Reconoce y describe formas de canto y partes de una canción en los diferentes repertorios, particularmente en la música tradicional nacional. Las descripciones incorporan el correcto manejo de los conceptos de pedal, ostinato, canon, cuodlibeto e improvisación.</p>
	<p>Nombra y maneja las funciones armónico-tonales principales (I, IV, V) en las tonalidades más comunes.</p>
	<p>Crea acompañamientos y arreglos rítmicos, melódicos y armónicos para una canción, incorporando textos alternativos, aprovechando las diferentes voces del grupo y sus combinaciones, y utilizando creativamente las cualidades del sonido en función de la estructura.</p>
	<p>Demuestra una actitud de respeto por los grupos humanos diferentes y por las músicas que éstos escuchan y crean.</p>
	<p>Caracteriza los repertorios musicales más importantes.</p>
	<p>Acompaña la ejecución de una canción o la interpretación instrumental de algún compañero o compañera, improvisando con los acordes principales o realizando esquemas y líneas melódicas en los instrumentos apropiados.</p>
	<p>Improvisa acompañamientos rítmicos con esquemas o combinaciones métricas dadas.</p>
	<p>Proyecta un arreglo musical simple, a partir del diagrama formal (ruta de desarrollo o esbozo de ideas) de una canción, aplicando reglas y técnicas aprendidas en clase.</p>
<p>Diseñar y realizar proyectos individuales y grupales integrando recursos sonoros de la naturaleza y del entorno cultural.</p>	<p>Integra los conocimientos, habilidades y disposiciones musicales adquiridos mediante el trabajo en las demás unidades del programa, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad).</p>
	<p>Domina conceptos y habilidades, aplicándolos al desarrollo del proyecto, empleando el vocabulario técnico-musical aprendido y demuestra capacidad de trabajo individual y cooperativo.</p>

	<p>Exhibe en su trabajo musical la capacidad de innovación e imaginación, el empleo del sentido estético durante el proceso de búsqueda y selección de soluciones musicales y el dominio técnico de los recursos empleados.</p>
	<p>Comunica los resultados del proyecto a cierta comunidad (compañeros, profesores, apoderados, familias, etc.).</p>
	<p>Reflexiona sobre los alcances y consecuencias del trabajo creativo, relacionando el proyecto con otros trabajos anteriores, con objetivos de largo plazo y con la percepción de las propias capacidades creativas: estilo propio de trabajo, valoración de los progresos, estrategias de autocorrección del curso del proceso, etc.</p>

Nivel: NM2 (segundo año medio)

Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”	Aprendizajes esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”
Indagar acerca de los diversos usos y funciones de lo musical en distintas culturas, épocas y lugares.	Conocen (a través de la audición, la consulta bibliográfica o de medios informáticos y la investigación de campo) las principales manifestaciones musicales vigentes en su entorno, comprendiendo su función social, reconociendo su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y los grupos, y expresando sus juicios mediante el uso adecuado del vocabulario técnico-musical.
	Establecen tipologías o categorías entre los diferentes tipos de músicas que se escucha en el medio, considerando preferentemente sus características musicales y los usos dados por los individuos y grupos.
	Explican en forma breve y clara los usos más importantes de la música y la danza en las tradiciones latinoamericanas.
	Conocen formas y funciones de la canción en diversas culturas actuales –incluyendo la propia–, relacionándolas con el contexto social e histórico en que se manifiestan.
Interpretar obras musicales individual y colectivamente, empleando algunos de los siguientes recursos alternativos: voz, instrumentos y danza, organizándolos expresivamente para usos y fines determinados.	Interpretan alguna obra de las que se escuchan en el medio, empleando la voz e instrumentos de uso común, integrando otras expresiones artísticas cercanas a la cultura juvenil, en especial la expresión corporal.
	Ejecutan algún instrumento tradicional chileno o latinoamericano, interpretando música propia de la región, practicando y respetando las formas de expresión originales o vigentes en el continente, realizando aportes creativos propios y logrando coordinación grupal en la realización musical.
	Cantan al menos dos canciones (con o sin acompañamiento instrumental, una de ellas a más de una voz), demostrando manejo técnico y expresivo e incorporando elementos inventados o adaptados por los integrantes del curso.

<p>Explicar, aplicar y discriminar auditivamente, (interpretación, composición) elementos básicos del lenguaje musical, procedimientos simples de organización musical, estructuras y formas típicas de las diversas músicas.</p>	<p>Reconocen y sistematizan, a partir de la audición, las principales características constructivas, expresivas y tímbricas de la música latinoamericana.</p>
	<p>Identifican auditivamente algunos hitos en la evolución de la canción, atendiendo particularmente a sus cambios formales y al uso de los elementos musicales.</p>
<p>Desarrollar proyectos musicales variados en torno al género canción, preocupándose de su difusión a la comunidad.</p>	<p>Integran los conocimientos, habilidades y actitudes musicales adquiridos mediante el trabajo en las demás unidades del programa, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad).</p>
	<p>Dominan conceptos y habilidades, aplicándolos al desarrollo del proyecto, empleando el vocabulario técnico-musical aprendido y demuestran capacidad de trabajo individual y cooperativo.</p>
	<p>Exhiben en su trabajo musical la capacidad de innovación e imaginación, el empleo del sentido estético durante el proceso de búsqueda y selección de soluciones musicales y el dominio técnico de los recursos empleados.</p>
	<p>Comunican los resultados del proyecto a cierta comunidad (compañeros, profesores, apoderados, familias, etc.).</p>
	<p>Reflexionan sobre los alcances y consecuencias del trabajo creativo, relacionando el proyecto con otros trabajos anteriores, con objetivos de largo plazo y con la percepción de las propias capacidades creativas: estilo propio de trabajo, valoración de los progresos, estrategias de autocorrección del curso del proceso, etc.</p>

Nivel: NM3 (tercer año medio)

<p>Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”</p>	<p>Aprendizajes esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”</p>
<p>Indagar acerca de los procesos de cambio en los usos y funciones de la música en la sociedad contemporánea.</p>	<p>Descubren y caracterizan las funciones, desarrollo e interinfluencia de las músicas en la sociedad contemporánea, investigando acerca de sus autores y reflexionando acerca de los contextos en que se originan.</p>
	<p>Identifican y comparan músicas de diversos repertorios del siglo XX generadas en las Américas, distinguiendo las producciones con aportes de innovación y enriquecimiento artístico de aquéllas que sólo constituyen un producto de consumo de las industrias discográfica o publicitaria.</p>
	<p>Comprenden el origen y evolución de algún género escénico-musical, reconociendo sus dimensiones social y estética.</p>
<p>Discriminar auditivamente y comprender los elementos del lenguaje musical, los procedimientos compositivos y los estilos interpretativos, poniendo énfasis en sus posibilidades expresivas y en su efecto en las obras como objetos estéticos y de comunicación.</p>	<p>Identifican auditivamente características de estilo y de estructura en las músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto que se difunden en Chile.</p>
	<p>Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales específicos para comentar obras del repertorio de concierto europeo o de las Américas.</p>
	<p>Identifican auditiva y visualmente las principales manifestaciones actuales de la ópera, la danza, la música para teatro y la música de los films de cine y video, reflexionando acerca de su impacto en la cultura juvenil.</p>
	<p>Reconocen rasgos formales y estilísticos que han permanecido en el tiempo como componentes fundamentales de cada manifestación escénico-musical o audio visual.</p>
<p>Establecen relaciones de sentido entre componentes del lenguaje musical y las dimensiones temporal, espacial y cinética de las expresiones escénicas y fílmicas.</p>	

<p>Interpretar música en conjunto, realizando acciones coordinadas de control auditivo y corporal, refinamiento de la conciencia estilística y uso expresivo de los recursos musicales.</p>	<p>Ejecutan algunos ejemplos (de músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto), reconociendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la tendencia, estilo o cultura musical a la cual pertenece la música elegida; colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles.</p>
	<p>Interpretan con diversos instrumentos adaptaciones de obras seleccionadas del repertorio de música de teatro, ópera, danza, cine o video, ajustando la interpretación a criterios de función, tiempo y gestualidad.</p>
<p>Formular y realizar proyectos musicales, con diversos fines específicos (arreglos, música incidental para teatro, danza, video, etc.), empleando diversos recursos alternativos de expresión (voz, instrumentos, danza, etc.).</p>	<p>Realizan actividades musicales centradas en un estilo o tendencia musical actual, integrando los saberes técnicos, teóricos y expresivos en la proyección de su trabajo hacia la comunidad.</p>
	<p>Componen o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso.</p>
	<p>Integran los conocimientos, habilidades y disposiciones musicales adquiridos en el transcurso de las unidades programáticas, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad).</p>
	<p>Dominan conceptos y habilidades, aplicándolos al desarrollo del proyecto, empleando el vocabulario técnico-musical aprendido y demuestran capacidad de trabajo individual y cooperativo.</p>
	<p>Exhiben en su trabajo musical la capacidad de innovación e imaginación, el empleo del sentido estético durante el proceso de búsqueda y selección de soluciones musicales y el dominio técnico de los recursos empleados.</p>
	<p>Comunican los resultados del proyecto a la comunidad del establecimiento (compañeros, profesores, apoderados, familias, etc.).</p>

Nivel: NM4 (cuarto año medio)

<p>Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”</p>	<p>Aprendizajes esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”</p>
<p>Identificar los principales cambios tecnológicos en los sistemas de producción y circulación musicales; explorar, en la medida de lo posible, los nuevos recursos y procedimientos computacionales usados en la música, considerando su incidencia en la calidad de vida del hombre y la mujer contemporáneos.</p>	<p>Descubren, analizan y caracterizan las funciones, desarrollo e interinfluencia de las músicas en la actualidad, investigando acerca de sus características distintivas y reflexionando acerca de su relación con las redes tecnológicas de comunicación.</p>
	<p>Identifican y comparan músicas difundidas por los medios radiales, televisivos y de Internet, reconociendo críticamente el comportamiento del público consumidor frente a las opciones musicales de estos medios.</p>
<p>Discriminar auditivamente recursos típicos, lenguajes y manifestaciones de la música actual en distintos países y de diversos estratos: de concierto, popular urbana y de tradición oral.</p>	<p>Identifican auditivamente características de estilo y de estructura en las músicas de diversos repertorios que difunden la industria discográfica y los medios de comunicación.</p>
	<p>Identifican auditivamente características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y que se escucha en espacios públicos.</p>
	<p>Descubren y reconocen las características estéticas y funciones de las músicas en las producciones audiovisuales, investigando acerca de su desarrollo histórico y reflexionando acerca de sus posibilidades expresivas.</p>
	<p>Establecen relaciones de sentido entre componentes del lenguaje musical y las dimensiones temporal, espacial y cinética de las expresiones escénicas y fílmicas.</p>
<p>Identificar y evaluar procesos de continuidad y cambio en el medio musical; investigar conceptual y</p>	<p>Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales específicos para comentar su propio trabajo musical de composición e interpretación y el de sus compañeros y compañeras.</p> <p>Ejecutan algunos ejemplos de músicas que estén de moda, reconociendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la tendencia, del estilo o de la cultura musical a la cual pertenece la música elegida;</p>

empíricamente en el campo de las diversas músicas de nuestro tiempo.	colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles.
	Componen o improvisan música popular urbana, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso.
	Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales para comentar obras de música popular urbana, de crítica social y/o de corrientes alternativas.
	Relacionan tendencias en la música actual con tendencias nacionales y mundiales en torno al consumismo y los problemas ambientales.
	Interpretan con diversos instrumentos adaptaciones de obras de distintos repertorios (popular, de concierto y de tradición oral), ajustando la interpretación a criterios de función y estéticos.
	Ejecutan música comúnmente difundida en centros de eventos y diversión, incluyendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la música elegida; colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles.
	Interpretan adaptaciones de obras seleccionadas del repertorio de música de teatro, ópera, danza, cine o video, ajustando la interpretación a criterios de función, tiempo, gestualidad y movimiento.
Componen o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso.	
Utilizar creativamente los recursos computacionales y tecnológicos en proyectos individuales y colectivos de interpretación (ejecución) musical, composición de obras sencillas o realizaciones coreográficas.	Crean colectivamente un evento musical en base a tipos de música estudiados durante el año, planificando y desarrollando las diferentes etapas del montaje o de la producción, poniendo como eje conceptual un problema, sueño o ideal del grupo de trabajo.
	Componen, adaptan o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales incluidas en el proyecto, caracterizando las funciones de las músicas dentro del evento.

	<p>Emplean los medios sonoros (instrumentales, vocales y/o electroacústicos) y recursos formales apropiados a cada caso.</p>
	<p>Ejecutan la música del proyecto desarrollado, aplicando en su interpretación los recursos de expresión rítmicos, timbrísticos, armónicos y melódicos apropiados a cada caso, y considerando criterios de calidad en el ensamble (coordinación) grupal, afinación y proyección sonora.</p>
	<p>Identifican auditivamente características, estilo y estructura de músicas que se emplean comúnmente en un espectáculo musical.</p>
	<p>Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales específicos para comentar los ensayos, estados de avance y resultados finales del proyecto.</p>
	<p>Demuestran capacidades creativas, organizacionales y de autogestión grupal en la realización del proyecto, conformando redes de cooperación para la realización del montaje, e incluyendo a estudiantes de otros cursos, a profesores de materias afines, familiares u otros miembros de la comunidad escolar, si así lo requiere el proyecto.</p>

Anexo 2: Pauta de análisis del currículo escolar

Pauta para análisis documental del Marco Curricular de música para Educación Media (completada)

Propósito del instrumento

Identificar los principales requerimientos que el marco curricular de música plantea al profesor, a partir de las orientaciones generales, de los objetivos fundamentales verticales, de los objetivos fundamentales transversales y de los contenidos establecidos en él.

Introducción

A continuación, se describen los principales elementos que estructuran el marco curricular chileno para la Educación Media, de los cuales participa la asignatura Música. Los contenidos de esta introducción están tomados del Decreto Supremo de Educación nº220 del Ministerio de Educación de Chile, que establece Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para Enseñanza Media y fija normas generales para su aplicación. Fue promulgado el 18 de mayo de 1998, y actualizado en el año 2005 y en el año 2009.

Descripción de los componentes del Marco Curricular

El Decreto nº220 establece que el marco curricular chileno estará estructurado en base a tres categorías básicas, denominadas Objetivos Fundamentales Verticales, Objetivos Fundamentales Transversales y Contenidos Mínimos Obligatorios. A continuación, se describe cada uno de ellos:

Objetivos Fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El marco curricular distingue entre dos clases de *Objetivos Fundamentales*:

- a. *Objetivos Fundamentales Verticales*: aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media (por facilidad de comunicación, en el documento se ignora la referencia a “Verticales”, y en cada sector y subsector la referencia es a Objetivos Fundamentales, cuando se trata de “OF Verticales”.) Algunos ejemplos de *Objetivos Fundamentales Verticales* son los siguientes:
 - a. *Del primer año medio*: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de observar y analizar el entorno sonoro (natural y cultural); indagar acerca de sus fundamentos acústicos”.

- b. *Del segundo año medio:* “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de indagar acerca de los diversos usos y funciones de lo musical en distintas culturas, épocas y lugares”.
 - c. *Del tercer año medio:* “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de indagar acerca de los procesos de cambio en los usos y funciones de la música en la sociedad contemporánea”.
 - d. *Del cuarto año medio:* “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de identificar los principales cambios tecnológicos en los sistemas de producción y circulación musicales; explorar, en la medida de lo posible, los nuevos recursos y procedimientos computacionales usados en la música, considerando su incidencia en la calidad de vida del hombre y la mujer contemporáneos”.
- b. *Objetivos Fundamentales Transversales:* aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad. Para el caso específico de música en el nivel Educación Media, el marco curricular establece cuatro ámbitos: Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, Persona y su Entorno.
- a. Los OFT del ámbito **Crecimiento y Autoafirmación Personal** se refieren a la estimulación y desarrollo de los rasgos y cualidades que conforman y afirman la identidad personal de alumnas y alumnos, así como al desarrollo de su autoconocimiento, incluida la dimensión emocional; asimismo, los OFT referidos a la autoestima y confianza en sí mismo, y el interés y capacidad de conocer la realidad.
 - b. Los OFT del ámbito **Desarrollo del Pensamiento** están referidos a habilidades de investigación, interpretación y comunicación.
 - c. Los OFT del ámbito **Formación Ética** dicen relación con el respeto por el otro y la valoración de su carácter único y, por tanto, de la diversidad de modos de ser; el valor de la belleza; y lo referido a la libertad y la autonomía personal.
 - d. Los OFT del ámbito **Persona y su Entorno** se refieren al cuidado del medio ambiente; a criterios tanto de rigor como de flexibilidad, crítica, divergencia y creatividad, en el proceso de trabajo; a actitudes de apreciación del patrimonio cultural nacional.

Contenidos Mínimos Obligatorios son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habilidades y actitudes que los centros educativos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel. Los contenidos mínimos obligatorios corresponden al conjunto de saberes conceptuales y capacidades de desempeño práctico (conocimiento y práctica de procedimientos), que requieren aprender las alumnas y los alumnos y que son definidos en cada sector y subsector como necesarios para alcanzar los objetivos fundamentales. Los contenidos agrupan tres grandes categorías de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes. Estas categorías, traducidas en términos de objetivos,

aluden respectivamente a capacidades y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo, que alumnos y alumnas deben lograr, para su desarrollo y formación.

Los conocimientos incluyen conceptos, sistemas conceptuales e información sobre hechos, procedimientos, procesos y operaciones. Adicionalmente, tanto en objetivos como en contenidos se distingue entre:

- el conocimiento como información, es decir como conocimiento de objetos, eventos, fenómenos, símbolos; y,
- el conocimiento como entendimiento, es decir, la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, y dando base para discernimiento y juicios.

Las habilidades se refieren a capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje: éstos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación.

Las actitudes son disposiciones hacia objetos, ideas o personas, con componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas a determinados tipos de acción. Por ejemplo, el marco de objetivos y contenidos curriculares plantea actitudes a inculcar en alumnas y alumnos respecto a: desarrollo personal, aprendizaje y relación con el conocimiento, relaciones con los demás, derechos y deberes ciudadanos, disciplina de estudio y trabajo personal, trabajo en equipo, manejo de evidencia, verdad y criticidad, diálogo y manejo de conflictos, entorno natural, entre otras dimensiones.

Algunos ejemplos de Contenidos Mínimos Obligatorios son los siguientes:

- Del primer año medio: “Práctica musical. Interpretación instrumental y vocal de un variado repertorio en cuanto a procedencia, tradición y estilo, aprovechando los medios que el entorno socio-cultural y los estudiantes aporten”.*
- Del segundo año medio: “La música y su relación con el desarrollo de la identidad (individual, grupal, regional, nacional, etc.). La música como memoria y patrimonio cultural, con especial referencia a tradiciones de la música y la danza chilena, de América Latina y de otros países”.*
- Del tercer año medio: “Música, cotidianeidad y sociedad moderna. La industria cultural y los medios de comunicación masiva: su influencia en la cultura musical contemporánea”.*
- Del cuarto año medio: “Música y tecnología. Principales aplicaciones de los recursos tecnológicos electrónicos y digitales. Evaluar su impacto en la composición, interpretación y recepción de la música y en la forma de vida y el comportamiento de los individuos”.*

Orientaciones generales a los docentes para impartir la asignatura

Como contexto general a la presentación del marco curricular, el documento oficial expone un conjunto de orientaciones generales para el profesor que debe implementar la asignatura. Todas ellas se presentan en este apartado.

La principal consideración se refiere a que, en su trabajo educativo, el profesor de música debe considerar permanentemente dos enfoques complementarios: la música como disciplina artística y la música como cultura. Este doble enfoque demanda del profesor poseer y proyectar una visión amplia de la música, por una parte, como producto artístico, es decir, como un quehacer expresado en obras musicales y, por otra, como un fenómeno sociocultural, presente de múltiples formas en la vida de las personas y de las comunidades, con una diversidad de manifestaciones, en vinculación con otros campos del conocimiento (arte y filosofía, ciencia y tecnología) y con variados usos (comunicación, identidad). Esto implica que el profesor tiene por misión ayudar al estudiante a establecer una aproximación amplia al fenómeno de la música, con el objetivo de desarrollar en él la capacidad de percibirla y apreciarla (audición comprensiva, goce estético), y procurar la vivencia de diversas modalidades de expresión emocional, procesamiento simbólico, trabajo creativo y comunicación a través de recursos sonoros (interpretación, composición).

A partir de este doble enfoque, los propósitos que debe asumir el profesor en su actividad docente en la asignatura son amplios y variados:

- Fortalecer y ampliar el vínculo personal de sus estudiantes con la música, experimentándola activamente, disfrutándola y conociéndola, desarrollando capacidades de audición, interpretación y composición musicales;
- Desarrollar en sus estudiantes la percepción y las capacidades de análisis e integración auditiva en una amplia gama de expresiones musicales, identificando elementos de sus lenguajes, y niveles básicos de organización musical;
- Desarrollar en sus estudiantes la conciencia y respeto por el medio ambiente sonoro, la valoración del silencio, y el conocimiento de los problemas en torno a la contaminación acústica;
- Desarrollar en sus estudiantes la comprensión y valoración del rol de la música en la vida de los pueblos, y de la diversidad de contextos y manifestaciones musicales en diversas épocas y lugares;
- Desarrollar en sus estudiantes la comprensión de la historicidad del conocimiento artístico-musical y la valoración del aporte del “diálogo” de las diversas culturas musicales en la historia humana;

- Propiciar que sus estudiantes conozcan y utilicen la informática (y tecnología musical), como medio y fuente de información cultural, y como recurso para la interpretación y la composición musical.

Como consecuencia práctica de este enfoque, en su trabajo educativo, el profesor debe considerar los siguientes criterios para seleccionar el repertorio musical a trabajar: música(s) de todos los estratos: de concierto, popular urbana, de tradición oral; música(s) del país, de América Latina y de otros lugares y culturas; música(s) compuesta(s) en el pasado y el presente.

Demandas al profesorado respecto de la articulación de los Objetivos Fundamentales (verticales) con los Objetivos Fundamentales Transversales¹⁶

Como se explicó más arriba, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) definen finalidades generales de la educación referidas al desarrollo personal y la formación ética e intelectual de alumnos y alumnas. Su realización trasciende a una asignatura específica del currículum y tiene lugar en múltiples ámbitos o dimensiones de la experiencia educativa, que son responsabilidad del conjunto de la institución escolar. No obstante, el ámbito privilegiado de realización de los OFT se encuentra en los contextos y actividades de aprendizaje que organiza cada asignatura, en función del logro de los aprendizajes esperados de cada una de sus unidades. Como se mencionó precedentemente, para el caso específico de música en el nivel Educación Media, el marco curricular establece cuatro ámbitos: Crecimiento y Autoafirmación Personal, Desarrollo del Pensamiento, Formación Ética, Persona y su Entorno.

De acuerdo a lo que se dispone en los programas de estudio del subsector Artes Musicales de Educación Media, y siguiendo de manera exhaustiva lo que en ellos se consigna, a continuación, se describe las actuaciones que se espera del profesor de música en su labor de articular estos objetivos de carácter transversal con los Objetivos Fundamentales (verticales) establecidos para la asignatura.

- Respecto del ámbito **Crecimiento y Autoafirmación Personal** el docente debe procurar desarrollar en el estudiante capacidades de descubrimiento y redescubrimiento de la música y de las propias capacidades perceptivas y expresivas, así como de las relaciones entre la música y la expresión corporal. Desde esta asignatura, debe propiciar un trabajo formativo de la propia identidad de alumnos y alumnas, y el desarrollo de su capacidad expresiva y autoestima, de vivencia de diversas modalidades de expresión emocional y de entendimiento y cuidado de su propio cuerpo, y de conocimiento y comprensión del mundo y sus culturas a través de una de sus expresiones claves.

¹⁶ En la presente pauta, la información acerca de los Objetivos Fundamentales Transversales está tomada de la actualización curricular del año 2009, que afectó a un conjunto de asignaturas del currículo escolar, dentro de los cuales no estaba la asignatura música. No obstante, los OFT sí debían ser considerados para la asignatura (MINEDUC, 2009, págs. 21 a 27).

- Respecto del ámbito **Desarrollo del Pensamiento** el docente debe procurar formar en el estudiante capacidades de observación y registro de fenómenos sonoros y musicales; interpretación y apreciación musicales; y de expresión sonora y musical de ideas, sentimientos y emociones. Aprovechando la metodología de proyectos, presente en diversas unidades de los programas de estudio, debe colaborar en el desarrollo de habilidades de recabar, sistematizar y comunicar información, de observación, registro y evaluación crítica, y de experimentación.
- Respecto del ámbito **Formación Ética** el docente debe atender a las tres dimensiones aludidas en el OFT a través de actividades referidas tanto a creación como apreciación musicales. Debe poner especial énfasis en la formación de criterios de respeto y apreciación de manifestaciones musicales de diversas culturas y medios sociales.
- Finalmente, respecto del ámbito **Persona y su Entorno** el docente, a través de actividades de observación y conocimiento del entorno acústico que ofrece el programa de estudios, debe buscar que alumnos y alumnas se formen en su capacidad de evaluar condiciones acústicas y desarrollen una actitud de permanente preocupación y cuidado por la calidad del mismo. Aprovechando las actividades que se plantean respecto a ejecución y composición musical debe propender al desarrollo simultáneo de actitudes de rigor, apertura y creatividad. Debe propender a formar a su estudiante en el conocimiento y apreciación de las manifestaciones musicales regionales y de la nación, lo que realiza el OFT mencionado en relación a la valoración del patrimonio territorial y cultural de la nación.

Requerimientos específicos que plantea el marco curricular de música de EM al profesor según niveles

La matriz que se muestra a continuación permite al investigador desprender ideas acerca de los requerimientos que los OF y los AE plantean al profesor de música. Los Objetivos Fundamentales de cada nivel que constituyen el marco curricular nacional están formulados para todo el año. En la tabla aparecen en la primera columna de la izquierda, en el mismo orden en que aparecen en dicho marco curricular. Los Aprendizajes Esperados son metas de aprendizaje específicas que se entregan en los programas de estudio para cada nivel, y están asociados a cada unidad del programa. Se presentan en la segunda columna de la tabla, ordenados de acuerdo a su relación con los OF.

Relación de Objetivos Fundamentales con Aprendizajes Esperados (AE) de los programas de estudio de 1° a 4° medio.

Nivel: NM1 (primer año medio)		
Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”	Aprendizajes Esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”	Requerimientos al profesor de música.
Observar y analizar el entorno sonoro (natural y cultural); indagar acerca de sus fundamentos acústicos.		<ul style="list-style-type: none"> - El profesor de música debe saber identificar elementos sonoros del entorno natural y cultural. - Debe manejar procedimientos de registro. - Debe ser capaz de analizar (en este caso los elementos sonoros registrados del entorno natural y cultural) - Debe conocer los fundamentos acústicos del sonido.
	Demuestra una actitud preocupada y cuidadosa ante la calidad acústica del ambiente sonoro en que se desenvuelve, reconociendo efectos importantes del ruido en los seres humanos y su relación con el funcionamiento del aparato auditivo.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer los distintos efectos del ruido en los seres humanos. - Debe conocer las principales acciones de cuidado y conductas de prevención recomendadas ante los riesgos de daño por contaminación acústica. - Debe saber motivar en los estudiantes actitudes de cuidado frente a las condiciones acústicas del ambiente, valoración del silencio y autocuidado de la propia facultad de audición.

	Escucha música a volumen moderado, evitando los audífonos cuando no sean necesarios, y conociendo las razones por las cuales su uso indiscriminado resulta perjudicial para el oído humano.	- Debe conocer los efectos del uso reiterado o indiscriminado de audífonos.
	Desarrolla la capacidad para organizar información sonora procedente del entorno, manejándola con fines expresivos.	- Debe manejar estrategias de organización de información sonora con propósitos expresivos.
Gozar la música como medio de expresión y de autoconocimiento a través del ejercicio individual y grupal de componer e interpretar obras simples.		- El profesor de música debe saber expresarse musicalmente a través de la interpretación musical y la composición de obras, aunque sean simples.
	Desarrolla un sentido de la disciplina en la composición y ejecución de música.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical.
	Realiza (solo, en pareja o pequeños grupos) un trabajo de expresión musical (corporal, instrumental, vocal o mixto) en el que se emplee alguno(s) de los contenidos de la unidad, a elección. Utiliza optativamente recursos informáticos y/o propios de otras artes.	- Para la actividad interpretativa como de creación, debe manejar tanto el lenguaje vocal, como el instrumental, corporal y herramientas informáticas. - Debe manejar algunos recursos de expresión y creación tomados de otras artes.

	<p>Crea y ejecuta (solo, en pareja o en pequeños grupos) por lo menos dos secuencias sonoras no inferiores a un minuto de duración, en que se utilice los sonidos producidos a través de cualesquiera de los siguientes generadores: instrumentales, objetos sonoros no tradicionales, corporales-vocales-bucales, software musical, y empleando los recursos de repetición, variación, desarrollo y contraste.</p>	<p>- Debe saber aplicar principios de organización formal como la repetición, la variación, el desarrollo y el contraste.</p>
	<p>Adopta una actitud silenciosa y concentrada durante la clase de música, en los momentos de audición e interpretación.</p>	<p>- Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes de atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación.</p>
	<p>Demuestra interés por la práctica del canto, los eventos de música coral y la creación musical.</p>	<p>- Debe tener conocimiento sobre la práctica del canto y la actividad coral, manejar estrategias didácticas para trabajarla y estar informado sobre los eventos de música coral en el entorno.</p> <p>- Debe manejar estrategias para motivar el ejercicio de la creación musical.</p>
	<p>Valora la función del cuerpo como agente expresivo.</p>	<p>- Debe conocer las posibilidades expresivas del cuerpo humano a través de la danza y la coreografía.</p>
	<p>Domina principios básicos de gestualidad y coordinación en grupo, pudiendo: cantar al unísono con sus compañeros, demostrando afinación, precisión rítmica y observancia de algunas técnicas fundamentales de canto;</p>	<p>- Debe conocer y manejar elementos básicos de técnica de dirección musical de conjuntos vocales.</p> <p>- Debe conocer y manejar técnicas fundamentales de canto individual y grupal.</p>

	sigue el gesto del director durante la ejecución; dirige a sus compañeros en obras sencillas a una y dos voces.	
	Conoce un repertorio de gestos corporales, movimientos y desplazamientos y algunos principios básicos de creación coreográfica.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer y manejar un repertorio de gestos corporales, movimientos y desplazamientos de expresión corporal. - Debe conocer y manejar principios básicos de creación coreográfica.
	Improvisa movimientos corporales coordinados, a partir de la audición de una obra y crea (o participa en) una coreografía sencilla –individual o grupal– en que se utiliza como eje conductor el desarrollo de algún elemento musical.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de improvisar movimientos corporales a partir de algún elemento musical de una obra escuchada. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de improvisación en base a movimientos corporales, a partir de algún elemento musical de una obra escuchada.
	Demuestra interés por la música y ejecución instrumental de diferentes repertorios.	- Debe manejar estrategias para incentivar el interés por la música y la ejecución instrumental de diferentes repertorios.
	Crea un arreglo sencillo (instrumental o mixto) para una canción conocida, aplicando las técnicas aprendidas, y lo monta en grupo.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de crear arreglos musicales vocales, instrumentales y mixtos aplicando técnicas apropiadas y pertinentes al nivel escolar. - Debe ser capaz de guiar a sus estudiantes en el montaje

		de arreglos musicales vocales, instrumentales y mixtos.
Discriminar auditivamente distintas formas de producción sonora, habiendo indagado empíricamente en el funcionamiento acústico de la voz y de los instrumentos musicales.		- Debe ser capaz de identificar auditivamente instrumentos musicales que utilizan diversas formas de producción sonora.
	Adopta una actitud silenciosa y concentrada durante la clase de música, en los momentos de audición e interpretación.	- Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes de atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación.
	Reconoce auditivamente el registro vocal de algunos importantes cantantes del momento y puede seguir las voces en coros de diferentes conformaciones.	- Debe estar informado de los registros vocales de cantantes del momento, - Debe ser capaz de seguir auditivamente y mediante la lectura musical las distintas voces en coros de diferentes conformaciones.
	Reconoce cuando una canción resulta adecuada al propio registro.	- Debe ser capaz de reconocer cuando una canción resulta adecuada al propio registro y al de los demás.
	Observa una actitud de cuidado de la propia voz, y considera algunas precauciones básicas para el cuidado del aparato vocal.	- Debe ser capaz de fundamentar por qué es necesario cuidar la voz. - Debe conocer cuáles son las principales precauciones para el cuidado del aparato vocal.
	Reconoce el esfuerzo desplegado por los intérpretes en el aprendizaje y perfeccionamiento de su actividad.	- Debe ser capaz de explicar cómo se forma un intérprete musical (proceso formativo, su duración, sus rutinas, su disciplina, obstáculos) - Debe ser capaz de explicar cómo se perfecciona un

		intérprete musical: exigencias del campo profesional, actualización.
	Reconoce auditivamente y clasifica instrumentos y familias instrumentales, de acuerdo a criterios determinados y en base a la audición.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de reconocer auditivamente instrumentos musicales. - Debe ser capaz de conocer distintas clasificaciones de los instrumentos musicales y ser capaz de clasificar los instrumentos según ellas.
	Explica los criterios utilizados en las clasificaciones de instrumentos más conocidas e identifica auditivamente las agrupaciones instrumentales más representativas de los diferentes repertorios, especialmente dentro de los ámbitos de la música chilena, latinoamericana y europea.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de explicar los criterios utilizados para clasificar los instrumentos musicales en distintas clasificaciones. - Debe ser capaz de identificar auditivamente las agrupaciones instrumentales más representativas de los diferentes repertorios de música chilena, latinoamericana y europea.
	Explica la procedencia (geográfica e histórica) de algunos instrumentos utilizados en la música folklórica chilena y latinoamericana.	- Debe ser capaz de explicar la procedencia geográfica e histórica de algunos instrumentos de la música tradicional chilena y latinoamericana.
Identificar y ejercitar procedimientos básicos de construcción musical, reconociendo su valor expresivo en un repertorio variado de obras de todos los estratos y de diversas culturas y períodos históricos.		<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de reconocer auditivamente distintos procedimientos de construcción musical utilizados en variados estilos musicales. - Debe ser capaz de aplicar en una práctica musical distintos procedimientos de construcción musical

		<p>utilizados en variados estilos musicales.</p> <p>- Debe ser capaz de explicar el valor expresivo que podría haber en dichos procedimientos.</p>
	<p>Reconoce auditivamente momentos o secciones principales de al menos una obra programática y otra experimental, de las escuchadas en clase, señalando el compositor, la fuente o tema de inspiración (en el caso de las programáticas), los recursos utilizados y sus generadores. Presenta al curso, al menos, un ejemplo de estas obras, elegida a partir de una selección personal.</p>	<p>- Debe conocer y ser capaz de reconocer auditivamente obras de música programática y de música experimental, incluyendo el compositor, la fuente o tema de inspiración, los recursos utilizados y sus generadores.</p>
	<p>Desarrolla una actitud reflexiva y tolerante frente al pensamiento no coincidente con el propio y a los hábitos musicales de los demás, evitando prejuicios frente a las diversas manifestaciones de la música contemporánea.</p>	<p>- Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes reflexivas y de tolerancia frente al pensamiento no coincidente y a los hábitos musicales de los demás, en particular respecto de la música contemporánea.</p>
	<p>Adopta una actitud silenciosa y concentrada durante la clase de música, en los momentos de audición e interpretación.</p>	<p>- Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes de atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación.</p>
	<p>Reconoce y describe formas de canto y partes de una canción en los diferentes repertorios, particularmente en la música tradicional nacional. Las descripciones incorporan el correcto manejo de los conceptos</p>	<p>- Debe reconocer auditivamente y ser capaz de describir distintas formas de canto.</p> <p>- Debe ser capaz de reconocer, auditivamente y a partir de un medio de registro escrito, la estructura formal</p>

	de pedal, ostinato, canon, cuodlibeto e improvisación.	de canciones en diferentes repertorios, en especial de música tradicional de Chile. - Debe manejar estrategias didácticas para enseñar el análisis musical desde una fuente auditiva o escrita. - Debe manejar, como mínimo, los conceptos de pedal, pedal, ostinato, canon, cuodlibeto e improvisación.
	Nombra y maneja las funciones armónico-tonales principales (I, IV, V) en las tonalidades más comunes.	- Debe conocer y manejar las funciones armónicas principales en las tonalidades más comunes.
	Crea acompañamientos y arreglos rítmicos, melódicos y armónicos para una canción, incorporando textos alternativos, aprovechando las diferentes voces del grupo y sus combinaciones, y utilizando creativamente las cualidades del sonido en función de la estructura.	- Debe saber crear acompañamientos melódicos y rítmicos para una canción. - Debe saber crear arreglos musicales de canciones, utilizando recursos rítmicos y melódicos. - Debe saber registrar, de forma escrita y mediante algún soporte de audio de uso común, la música creada. - Debe saber utilizar las características vocales (registros y timbres) con fines expresivos.
	Demuestra una actitud de respeto por los grupos humanos diferentes y por las músicas que éstos escuchan y crean.	- Debe manejar estrategias para promover actitudes de respeto por distintos grupos humanos y sus respectivas manifestaciones musicales.
	Caracteriza los repertorios musicales más importantes.	- Debe conocer y ser capaz de caracterizar los repertorios musicales más importantes:

		de concierto, popular urbano, folclórico y étnico.
	Acompaña la ejecución de una canción o la interpretación instrumental de algún compañero o compañera, improvisando con los acordes principales o realizando esquemas y líneas melódicas en los instrumentos apropiados.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe manejar instrumentos musicales armónicos y melódicos de uso escolar. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical de conjunto.
	Improvisa acompañamientos rítmicos con esquemas o combinaciones métricas dadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de improvisar acompañamientos rítmicos a partir de esquemas o combinaciones métricas dadas. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de improvisación de acompañamientos rítmicos a partir de esquemas o combinaciones métricas dadas.
	Proyecta un arreglo musical simple, a partir del diagrama formal (ruta de desarrollo o esbozo de ideas) de una canción, aplicando reglas y técnicas aprendidas en clase.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación musical grupal o colectiva de canciones.
Diseñar y realizar proyectos individuales y grupales integrando recursos sonoros de la		<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en el diseño de un proyecto individual o grupal. - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la

naturaleza y del entorno cultural.		implementación de este proyecto. - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la utilización de recursos sonoros recogidos de la naturaleza y del entorno cultural para sus proyectos.
	Integra los conocimientos, habilidades y disposiciones musicales adquiridos mediante el trabajo en las demás unidades del programa, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad).	-Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover la disposición de sus estudiantes hacia el trabajo creativo, considerando valores como la perseverancia, el espíritu investigativo, la flexibilidad, la capacidad de innovación e imaginación.
	Domina conceptos y habilidades, aplicándolos al desarrollo del proyecto, empleando el vocabulario técnico-musical aprendido y demuestra capacidad de trabajo individual y cooperativo.	
	Exhibe en su trabajo musical la capacidad de innovación e imaginación, el empleo del sentido estético durante el proceso de búsqueda y selección de soluciones musicales y el dominio técnico de los recursos empleados.	-Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover el empleo del sentido estético en la búsqueda y selección de soluciones musicales.
	Comunica los resultados del proyecto a cierta comunidad (compañeros, profesores, apoderados, familias, etc.).	

	<p>Reflexiona sobre los alcances y consecuencias del trabajo creativo, relacionando el proyecto con otros trabajos anteriores, con objetivos de largo plazo y con la percepción de las propias capacidades creativas: estilo propio de trabajo, valoración de los progresos, estrategias de autocorrección del curso del proceso, etc.</p>	<p>-Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de reflexión sobre el trabajo creativo y el desarrollo de las capacidades creativas.</p>
--	--	---

Nivel: NM2 (segundo año medio)

Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”	Aprendizajes Esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”	Requerimientos al profesor de música
Indagar acerca de los diversos usos y funciones de lo musical en distintas culturas, épocas y lugares.	Conocen (a través de la audición, la consulta bibliográfica o de medios informáticos y la investigación de campo) las principales manifestaciones musicales vigentes en su entorno, comprendiendo su función social, reconociendo su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y los grupos, y expresando sus juicios mediante el uso adecuado del vocabulario técnico-musical.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer las principales manifestaciones musicales vigentes en su entorno. - Debe comprender la función social de la música y su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y las colectividades - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para fomentar en sus estudiantes la expresión de juicios acerca de las funciones de la música en la vida de los individuos y las colectividades, mediante uso adecuado del vocabulario técnico-musical.
	Establecen tipologías o categorías entre los diferentes tipos de músicas que se escucha en el medio, considerando preferentemente sus características musicales y los usos dados por los individuos y grupos.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para guiar a sus estudiantes en la categorización de las diferentes expresiones musicales del entorno escolar, incorporando características musicales y usos datos por individuos y grupos.
	Explican en forma breve y clara los usos más importantes de la música y la danza en las tradiciones latinoamericanas.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer las músicas y danzas más importantes en las tradiciones latinoamericanas

	<p>Conocen formas y funciones de la canción en diversas culturas actuales –incluyendo la propia–, relacionándolas con el contexto social e histórico en que se manifiestan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer formas y funciones de la canción en diversas culturas actuales. - Debe ser capaz de relacionarlas con su correspondiente contexto social e histórico.
<p>Interpretar obras musicales individual y colectivamente, empleando algunos de los siguientes recursos alternativos: voz, instrumentos y danza, organizándolos expresivamente para usos y fines determinados.</p>	<p>Interpretan alguna obra de las que se escuchan en el medio, empleando la voz e instrumentos de uso común, integrando otras expresiones artísticas cercanas a la cultura juvenil, en especial la expresión corporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe saber expresarse musicalmente a través de la interpretación musical vocal e instrumental, como también la expresión corporal. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical a través de la voz, los instrumentos musicales y la expresión corporal.
	<p>Ejecutan algún instrumento tradicional chileno o latinoamericano, interpretando música propia de la región, practicando y respetando las formas de expresión originales o vigentes en el continente, realizando aportes creativos propios y logrando coordinación grupal en la realización musical.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe saber ejecutar instrumentos musicales de la tradición musical chilena o latinoamericana. - Debe conocer y ser capaz de interpretar repertorio musical latinoamericano, según sus formas de expresión originales o vigentes en el continente. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical de conjunto.

	<p>Cantan al menos dos canciones (con o sin acompañamiento instrumental, una de ellas a más de una voz), demostrando manejo técnico y expresivo e incorporando elementos inventados o adaptados por los integrantes del curso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer y manejar técnicas fundamentales de canto individual y grupal. - Debe conocer y manejar elementos básicos de técnica de dirección musical de conjuntos vocales. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical.
<p>Explicar, aplicar y discriminar auditivamente, (interpretación, composición) elementos básicos del lenguaje musical, procedimientos simples de organización musical, estructuras y formas típicas de las diversas músicas.</p>	<p>Reconocen y sistematizan, a partir de la audición, las principales características constructivas, expresivas y tímbricas de la música latinoamericana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer y ser capaz de reconocer auditivamente las principales características constructivas, expresivas y tímbricas de la música latinoamericana. - Debe ser capaz de organizar información de manera clara y lógica.
	<p>Identifican auditivamente algunos hitos en la evolución de la canción, atendiendo particularmente a sus cambios formales y al uso de los elementos musicales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de identificar auditivamente los principales hitos en la evolución histórica de la canción, particularmente en cuanto a los cambios que ha experimentado en lo formal y en el uso de los elementos musicales.
<p>Desarrollar proyectos musicales variados en torno al género canción, preocupándose de su difusión a la comunidad.</p>	<p>Integran los conocimientos, habilidades y actitudes musicales adquiridos mediante el trabajo en las demás unidades del programa, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes musicales adquiridos en la asignatura para el desarrollo del proyecto.

	<p>Dominan conceptos y habilidades, aplicándolos al desarrollo del proyecto, empleando el vocabulario técnico-musical aprendido y demuestran capacidad de trabajo individual y cooperativo.</p>	<p>- Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la aplicación de los conceptos, vocabulario técnico-musical y habilidades adquiridas en el curso, para el desarrollo del proyecto.</p>
	<p>Exhiben en su trabajo musical la capacidad de innovación e imaginación, el empleo del sentido estético durante el proceso de búsqueda y selección de soluciones musicales y el dominio técnico de los recursos empleados.</p>	<p>- Debe ser capaz de promover en sus estudiantes la capacidad de innovación e imaginación. - Debe ser capaz de guiar a sus estudiantes en el empleo del sentido estético y en la búsqueda y selección de soluciones musicales que requiera el proyecto.</p>
	<p>Comunican los resultados del proyecto a cierta comunidad (compañeros, profesores, apoderados, familias, etc.).</p>	<p>- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos organización que permitan la comunicación del resultado del proyecto considerando los elementos necesarios para la producción y exhibición.</p>
	<p>Reflexionan sobre los alcances y consecuencias del trabajo creativo, relacionando el proyecto con otros trabajos anteriores, con objetivos de largo plazo y con la percepción de las propias capacidades creativas: estilo propio de trabajo, valoración de los progresos, estrategias de autocorrección del curso del proceso, etc.</p>	<p>- Debe ser capaz de guiar la reflexión de los estudiantes sobre los resultados del proyecto: alcances y consecuencias del trabajo creativo, relación con otros trabajos anteriores, descubrimiento de las propias capacidades creativas.</p>

Nivel: NM3 (tercer año medio)

Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”	Aprendizajes Esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”	Requerimientos al profesor de música
Indagar acerca de los procesos de cambio en los usos y funciones de la música en la sociedad contemporánea.	Descubren y caracterizan las funciones, desarrollo e interinfluencia de las músicas en la sociedad contemporánea, investigando acerca de sus autores y reflexionando acerca de los contextos en que se originan.	- Debe conocer funciones, desarrollo e interinfluencias de las músicas contemporáneas, sus autores y contextos en que se originan.
	Identifican y comparan músicas de diversos repertorios del siglo XX generadas en las Américas, distinguiendo las producciones con aportes de innovación y enriquecimiento artístico de aquéllas que sólo constituyen un producto de consumo de las industrias discográfica o publicitaria.	- Debe conocer músicas de diversos repertorios del siglo XX generadas en las Américas, sus aportes de innovación o su orientación al uso y consumo según corresponda.
	Comprenden el origen y evolución de algún género escénico-musical, reconociendo sus dimensiones social y estética.	- Debe conocer y ser capaz de explicar el origen y la evolución de algunos géneros escénico-musicales. - Debe conocer sus dimensiones sociales y estéticas.
Discriminar auditivamente y comprender los elementos del lenguaje musical, los procedimientos compositivos y los estilos interpretativos, poniendo énfasis en sus posibilidades expresivas y	Identifican auditivamente características de estilo y de estructura en las músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto que se difunden en Chile.	- Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características de estilo de las músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, originada en el rock y de

<p>en su efecto en las obras como objetos estéticos y de comunicación.</p>		<p>concierto que se difunden en Chile.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características estilísticas y de estructura de las músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, originada en el rock y de concierto que se difunden en Chile.
	<p>Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales específicos para comentar obras del repertorio de concierto europeo o de las Américas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer terminología y conceptos musicales específicos del repertorio de concierto europeo y de las Américas. - Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y conceptos musicales específicos al comentar obras del repertorio de concierto europeo o de las Américas.
	<p>Identifican auditiva y visualmente las principales manifestaciones actuales de la ópera, la danza, la música para teatro y la música de los films de cine y video, reflexionando acerca de su impacto en la cultura juvenil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer auditiva y visualmente manifestaciones actuales de la ópera, la danza, la música para teatro y la música de los films de cine y video. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva y visual de manifestaciones escénico-musicales, y de reflexión

		acerca de su impacto en la cultura juvenil.
	Reconocen rasgos formales y estilísticos que han permanecido en el tiempo como componentes fundamentales de cada manifestación escénico-musical o audio visual.	- Debe conocer rasgos formales y estilísticos de diversas manifestaciones escénico-musicales que han permanecido en el tiempo.
	Establecen relaciones de sentido entre componentes del lenguaje musical y las dimensiones temporal, espacial y cinética de las expresiones escénicas y fílmicas.	- Debe conocer las relaciones existentes entre componentes del lenguaje musical y las dimensiones temporal, espacial y cinética de las expresiones escénicas y fílmicas. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones de sentido entre los componentes del lenguaje musical y el lenguaje escénico y fílmico.
Interpretar música en conjunto, realizando acciones coordinadas de control auditivo y corporal, refinamiento de la conciencia estilística y uso expresivo de los recursos musicales.	Ejecutan algunos ejemplos (de músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto), reconociendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la tendencia, estilo o cultura musical a la cual pertenece la música elegida; colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles.	- Debe conocer, a modo de ejemplo, los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto. - Debe ser capaz de interpretar repertorios de músicas americanas de raíz folclórica, con influencia africana, aquella originada en el rock y la de concierto.

		<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en estos desempeños analíticos y prácticos. -Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto y en la creación grupal de adaptaciones de obras musicales.
	Interpretan con diversos instrumentos adaptaciones de obras seleccionadas del repertorio de música de teatro, ópera, danza, cine o video, ajustando la interpretación a criterios de función, tiempo y gestualidad.	-Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.
Formular y realizar proyectos musicales, con diversos fines específicos (arreglos, música incidental para teatro, danza, video, etc.), empleando diversos recursos alternativos de expresión (voz, instrumentos, danza, etc.).	Realizan actividades musicales centradas en un estilo o tendencia musical actual, integrando los saberes técnicos, teóricos y expresivos en la proyección de su trabajo hacia la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en el diseño, implementación y evaluación de un proyecto grupal. - Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la integración de los saberes técnicos, teóricos y expresivos adquiridos en la asignatura para el desarrollo del proyecto.
	Componen o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto aplicadas a expresiones escénicas o audiovisuales.

	<p>Integran los conocimientos, habilidades y disposiciones musicales adquiridos en el transcurso de las unidades programáticas, demostrando disposición hacia el trabajo creativo (perseverancia, espíritu investigativo, flexibilidad).</p>	<p>- Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes musicales adquiridos en la asignatura para el desarrollo del proyecto.</p>
	<p>Dominan conceptos y habilidades, aplicándolos al desarrollo del proyecto, empleando el vocabulario técnico-musical aprendido y demuestran capacidad de trabajo individual y cooperativo.</p>	<p>- Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la aplicación de los conceptos, vocabulario técnico-musical y habilidades adquiridas en el curso, para el desarrollo del proyecto.</p>
	<p>Exhiben en su trabajo musical la capacidad de innovación e imaginación, el empleo del sentido estético durante el proceso de búsqueda y selección de soluciones musicales y el dominio técnico de los recursos empleados.</p>	<p>- Debe ser capaz de promover en sus estudiantes la capacidad de innovación e imaginación. - Debe ser capaz de guiar a sus estudiantes en el empleo del sentido estético y en la búsqueda y selección de soluciones musicales que requiera el proyecto.</p>
	<p>Comunican los resultados del proyecto a la comunidad del establecimiento (compañeros, profesores, apoderados, familias, etc.).</p>	<p>- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos organización que permitan la comunicación del resultado del proyecto considerando los elementos necesarios para la producción y exhibición.</p>

Nivel: NM4 (cuarto año medio)

Objetivo Fundamental: “Los alumnos y las alumnas desarrollarán la capacidad de:...”	Aprendizajes Esperados: “Como resultado de los procesos y productos desarrollados en el trabajo de esta unidad, el alumnado:...”	Requerimientos al profesor de música
Identificar los principales cambios tecnológicos en los sistemas de producción y circulación musicales; explorar, en la medida de lo posible, los nuevos recursos y procedimientos computacionales usados en la música, considerando su incidencia en la calidad de vida del hombre y la mujer contemporáneos.	Descubren, analizan y caracterizan las funciones, desarrollo e interinfluencia de las músicas en la actualidad, investigando acerca de sus características distintivas y reflexionando acerca de su relación con las redes tecnológicas de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer las funciones y el proceso de desarrollo de distintas músicas de la actualidad. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de investigación en temáticas musicales. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones entre las músicas y actuales y las redes tecnológicas de comunicación.
Discriminar auditivamente recursos típicos, lenguajes y manifestaciones de la música actual en distintos países y de diversos estratos: de	Identifican y comparan músicas difundidas por los medios radiales, televisivos y de Internet, reconociendo críticamente el comportamiento del público consumidor frente a las opciones musicales de estos medios.	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer la música que se difunde por medios radiales, televisivos e internet. - Debe poseer aproximaciones críticas sobre el consumo musical actual.
	Identifican auditivamente características de estilo y de estructura en las músicas de diversos repertorios que difunden la industria	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características de estilo y de estructura de músicas actuales de diversos

<p>concierto, popular urbana y de tradición oral.</p>	<p>discográfica y los medios de comunicación.</p>	<p>repertorios difundidos en los medios de comunicación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características de estilo y de estructura de músicas actuales de diversos repertorios difundidos en los medios de comunicación.
	<p>Identifican auditivamente características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y que se escucha en espacios públicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y en espacios públicos. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y en espacios públicos.
	<p>Descubren y reconocen las características estéticas y funciones de las músicas en las producciones audiovisuales, investigando acerca de su desarrollo histórico y</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características estéticas de las músicas en algunas producciones audiovisuales.

	<p>reflexionando acerca de sus posibilidades expresivas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe conocer las funciones de la música en algunas producciones audiovisuales. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características estéticas en la música de algunas producciones audiovisuales. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de reflexión sobre las funciones de la música en producciones audiovisuales. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de investigación sobre el desarrollo histórico de la música en las obras audiovisuales, y sus posibilidades expresivas.
	<p>Establecen relaciones de sentido entre componentes del lenguaje musical y las dimensiones temporal, espacial y cinética de las expresiones escénicas y fílmicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones de sentido entre los componentes del lenguaje musical y el lenguaje escénico y fílmico.
	<p>Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales específicos para</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y

	comentar su propio trabajo musical de composición e interpretación y el de sus compañeros y compañeras.	conceptos musicales específicos al comentar su propio trabajo musical de composición e interpretación y el de otros.
Identificar y evaluar procesos de continuidad y cambio en el medio musical; investigar conceptual y empíricamente en el campo de las diversas músicas de nuestro tiempo.	Ejecutan algunos ejemplos de músicas que estén de moda, reconociendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la tendencia, del estilo o de la cultura musical a la cual pertenece la música elegida; colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles.	-Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto y en la creación grupal de adaptaciones de obras musicales.
	Componen o improvisan música popular urbana, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso.	-Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto.
	Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales para comentar obras de música popular urbana, de crítica social y/o de corrientes alternativas.	- Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y conceptos musicales específicos al comentar obras de música popular urbana, de crítica social y/o de corrientes alternativas.
	Relacionan tendencias en la música actual con tendencias nacionales y mundiales en torno al consumismo y los problemas ambientales.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones entre las tendencias en la música actual y las tendencias

		nacionales y mundiales en torno al consumismo y los problemas ambientales.
	Interpretan con diversos instrumentos adaptaciones de obras de distintos repertorios (popular, de concierto y de tradición oral), ajustando la interpretación a criterios de función y estéticos.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.
	Ejecutan música comúnmente difundida en centros de eventos y diversión, incluyendo en su interpretación los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de la música elegida; colaboran en la adaptación de las obras para los instrumentos disponibles.	- Debe conocer los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de músicas comúnmente difundidas en centros de eventos y diversión. - Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto y en la creación grupal de adaptaciones de obras musicales.
	Interpretan adaptaciones de obras seleccionadas del repertorio de música de teatro, ópera, danza, cine o video, ajustando la interpretación a criterios de función, tiempo, gestualidad y movimiento.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.
	Componen o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales, empleando los medios sonoros y recursos formales apropiados a cada caso.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto.

<p>Utilizar creativamente los recursos computacionales y tecnológicos en proyectos individuales y colectivos de interpretación (ejecución) musical, composición de obras sencillas o realizaciones coreográficas.</p>	<p>Crean colectivamente un evento musical en base a tipos de música estudiados durante el año, planificando y desarrollando las diferentes etapas del montaje o de la producción, poniendo como eje conceptual un problema, sueño o ideal del grupo de trabajo.</p>	<p>- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir proyectos colectivos de organización de eventos musicales, considerando todas las etapas desde la planificación hasta la evaluación.</p>
	<p>Componen, adaptan o improvisan música para expresiones escénicas o audiovisuales incluidas en el proyecto, caracterizando las funciones de las músicas dentro del evento. Emplean los medios sonoros (instrumentales, vocales y/o electroacústicos) y recursos formales apropiados a cada caso.</p>	<p>- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto aplicadas a expresiones escénicas o audiovisuales.</p>
	<p>Ejecutan la música del proyecto desarrollado, aplicando en su interpretación los recursos de expresión rítmicos, timbrísticos, armónicos y melódicos apropiados a cada caso, y considerando criterios de calidad en el ensamble (coordinación) grupal, afinación y proyección sonora.</p>	<p>- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.</p>
	<p>Identifican auditivamente características, estilo y estructura de músicas que se emplean comúnmente en un espectáculo musical.</p>	<p>- Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características de estilo y de estructura de músicas que se emplean comúnmente en un espectáculo musical.</p>

		- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características de estilo y de estructura de músicas que se emplean comúnmente en un espectáculo musical.
	Emplean adecuadamente terminología y conceptos musicales específicos para comentar los ensayos, estados de avance y resultados finales del proyecto.	- Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y conceptos musicales específicos al ensayos, estados de avance y resultados finales del proyecto.
	Demuestran capacidades creativas, organizacionales y de autogestión grupal en la realización del proyecto, conformando redes de cooperación para la realización del montaje, e incluyendo a estudiantes de otros cursos, a profesores de materias afines, familiares u otros miembros de la comunidad escolar, si así lo requiere el proyecto.	- Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover el desarrollo de capacidades creativas, organizacionales y de autogestión grupal.

Anexo 3: Pauta de análisis de los currículos de formación PUCV y UPLA

Pauta de análisis de los currículos de formación de profesores de música de la PUCV y de la UPA

Objetivos asociados a la pauta de análisis documental de programas formativos

Obj 2: Analizar los contenidos y modelos de formación inicial y su concreción en el currículo de los actuales programas de formación del profesorado de las universidades que forman profesores de música en la provincia de Valparaíso: la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV) y la Universidad de Playa Ancha (UPLA).

Propósito del instrumento

- Identificar los principales elementos que constituyen los proyectos formativos y curriculares en la formación de profesores de música de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

(Nombre de la institución)
1.- Datos de identificación de la carrera
1.1.- Nombre
1.2.- Títulos y grados que otorga
1.3.- Unidad de la institución en la que se imparte la carrera
1.4.- Duración de la carrera.
2.- Proyecto formativo de la carrera
2.1.- Objetivos educacionales de la carrera
2.2.- Perfil de egreso
2.2.1.- Descripción de la estructura
2.2.2.- Concepto de competencia que subyace al perfil
2.2.3.- Conceptos claves del perfil
2.2.4.- Otros elementos relacionados con el proyecto formativo declarados por la carrera
3.- Proyecto curricular de la carrera
3.1.- Áreas del currículum:
3.1.1.- Descripción de las áreas curriculares
3.1.2.- Porcentaje de presencia en el currículum de cada área curricular
3.1.3.- Asignaturas que componen cada área.
3.2.- Carga académica

- 3.2.1.- Número de asignaturas por semestre
 - 3.2.2.- Relación tiempo lectivo presencial /tiempo de estudio personal
 - 3.3.- Formación disciplinaria
 - 3.4.- Formación pedagógica
 - 3.5.- Experiencias prácticas
 - 3.5.1.- Número de cursos de práctica del currículum
 - 3.5.2.- Objetivos de los cursos de práctica
 - 3.5.3.- Ubicación de los cursos de práctica dentro del plan de estudio en relación a los conocimientos previos requeridos
 - 3.5.4.- Tipo de actividades que realizan en el centro de práctica, tiempo de permanencia
 - 3.5.5.- Tipos de supervisión del mentor (docente guía del colegio) y del tutor (académico de la universidad)
 - 3.5.6.- Productos que debe elaborar el estudiante en práctica
 - 3.5.7.- Rol del tutor y del mentor.
 - 3.6.- Formación en didáctica musical
 - 3.6.1.- Número de cursos de didáctica
 - 3.6.2.- Niveles educativos a los que está dirigido (primaria/secundaria)
 - 3.6.3.- Ubicación de los cursos de didáctica dentro del plan de estudio en relación a los conocimientos previos requeridos.
- Contenidos clave de la asignatura.
- 3.7.- Formación general

4.- Información complementaria sobre la admisión al programa

- 4.1.- Vías de ingreso
- 4.2.- Requisitos de ingreso
- 4.3.- Mecanismos de diagnóstico de conocimientos previos o capacidades académicas generales

5.- Información complementaria sobre profesores formadores

- 5.1.- Características de los docentes formadores

Conclusiones

Anexo 4: Requerimientos del currículo escolar al profesor de música¹⁷

Requerimientos del currículo escolar al profesor de música	Conce- p- tual	Pro- ce- di- men- -tal	Di- dác- tico	Áreas de la didáctica	Áreas de conoci- miento	Habili- dades procedi- mentales
1. Debe saber identificar elementos sonoros del entorno natural y cultural.	X					
2. Debe manejar procedimientos de registro.		X				Investigación sobre temáticas musicales
3. Debe ser capaz de analizar los elementos sonoros registrados del entorno natural y cultural.		X				Análisis musical
4. Debe conocer los fundamentos acústicos del sonido.	X				Psicoacústica	
5. Debe conocer los distintos efectos del ruido en los seres humanos.	X				Psicoacústica	
6. Debe conocer las principales acciones de cuidado y conductas de prevención recomendadas ante los riesgos de daño por contaminación acústica.	x				Psicoacústica	
7. Debe saber motivar en los estudiantes actitudes de cuidado frente a las condiciones acústicas del ambiente, valoración del silencio y autocuidado de la propia facultad de audición.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
8. Debe conocer los efectos del uso reiterado o indiscriminado de audífonos.	x				Psicoacústica	
9. Debe manejar estrategias de organización de información sonora con propósitos expresivos.		x				Creación musical

¹⁷ Extraídos de la columna derecha “Requerimientos al profesor de música” contenida en el Anexo 2.

10. El profesor de música debe saber expresarse musicalmente a través de la interpretación musical y la composición de obras, aunque sean simples.		x				Interpretación musical instrumental y vocal / lectura musical
11. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
12. Para la actividad interpretativa como de creación, debe manejar el canto, instrumentos musicales, la expresión corporal y herramientas informáticas.	x	x			Lenguaje musical	Interpretación musical instrumental y vocal / lectura musical
13. Debe manejar algunos recursos de expresión y creación tomados de otras artes.		x				Expresión corporal
14. Debe saber aplicar principios de organización formal como la repetición, la variación, el desarrollo y el contraste.	x	x			Análisis musical	Creación musical
15. Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes de atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
16. Debe tener conocimiento sobre la práctica del canto y la actividad coral, manejar estrategias didácticas para trabajarla y estar informado sobre los eventos de música coral en el entorno.	x	x			La voz. Música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	Interpretación musical instrumental y vocal / lectura musical
17. Debe manejar estrategias para motivar el ejercicio de la creación musical.			x	Didáctica de la creación e interpretación		

18. Debe conocer las posibilidades expresivas del cuerpo humano a través de la danza y la coreografía.	x	x			Danza y coreografía	Expresión corporal
19. Debe conocer y manejar elementos básicos de técnica de dirección musical de conjuntos vocales.	x	x			Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales
20. Debe conocer y manejar técnicas fundamentales de canto individual y grupal.	x	x			La voz. Música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	Interpretación musical instrumental y vocal
21. Debe conocer y manejar un repertorio de gestos corporales, movimientos y desplazamientos de expresión corporal.	x	x			Danza y coreografía	Expresión corporal
22. Debe conocer y manejar principios básicos de creación coreográfica.	x	x			Danza y coreografía	Expresión corporal
23. Debe ser capaz de improvisar movimientos corporales a partir de algún elemento musical de una obra escuchada.	x	x			Danza y coreografía	Expresión corporal
24. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de improvisación en base a movimientos corporales, a partir de algún elemento musical de una obra escuchada.			x		Didáctica de la creación e interpretación	
25. Debe manejar estrategias para incentivar el interés por la música y la ejecución instrumental de diferentes repertorios.			x		Didáctica para el desarrollo de actitudes	
26. Debe ser capaz de crear arreglos musicales vocales, instrumentales y mixtos aplicando técnicas apropiadas y pertinentes al nivel escolar.	x	x			Armonía y arreglos	Creación musical

27. Debe ser capaz de guiar a sus estudiantes en el montaje de arreglos musicales vocales, instrumentales y mixtos.			x	Didáctica de la interpretación instrumental y vocal		
28. Debe ser capaz de identificar auditivamente instrumentos musicales que utilizan diversas formas de producción sonora.	x	x			Organología	Discriminación - identificación auditiva
29. Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes de atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
30. Debe estar informado de los registros vocales de cantantes del momento.	x				La voz. Música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	
31. Debe ser capaz de seguir auditivamente y mediante la lectura musical las distintas voces en coros de diferentes conformaciones.	x	x			Lenguaje musical	Discriminación - identificación auditiva
32. Debe ser capaz de reconocer cuando una canción resulta adecuada al propio registro y al de los demás.		x				Discriminación - identificación auditiva
33. Debe ser capaz de fundamentar por qué es necesario cuidar la voz.	x				La voz. Música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	
34. Debe conocer cuáles son las principales precauciones para el cuidado del aparato vocal.	x				La voz. Música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	

35. Debe ser capaz de explicar cómo se forma un intérprete musical (proceso formativo, su duración, sus rutinas, su disciplina, obstáculos).	x				Profesiones musicales: formación, campo profesional	
36. Debe ser capaz de explicar cómo se perfecciona un intérprete musical: exigencias del campo profesional, actualización.	x				Profesiones musicales: formación, campo profesional	
37. Debe ser capaz de reconocer auditivamente instrumentos musicales.		x				Discriminación - identificación auditiva
38. Debe ser capaz de conocer distintas clasificaciones de los instrumentos musicales y ser capaz de clasificar los instrumentos según ellas.	x				Organología	
39. Debe ser capaz de explicar los criterios utilizados para clasificar los instrumentos musicales en distintas clasificaciones.	x				Organología	
40. Debe ser capaz de identificar auditivamente las agrupaciones instrumentales más representativas de los diferentes repertorios de música chilena, latinoamericana y europea.		x				Discriminación - identificación auditiva
41. Debe ser capaz de explicar la procedencia geográfica e histórica de algunos instrumentos de la música tradicional chilena y latinoamericana.	x				Organología	
42. Debe ser capaz de reconocer auditivamente distintos procedimientos de construcción musical utilizados en variados estilos musicales.		x				Discriminación - identificación auditiva
43. Debe ser capaz de aplicar en una práctica musical distintos procedimientos de construcción musical		x				Creación musical

utilizados en variados estilos musicales.						
44. Debe ser capaz de explicar el valor expresivo que podría haber en los procedimientos de construcción musical.	x				Análisis musical	
45. Debe conocer y ser capaz de reconocer auditivamente obras de música programática y de música experimental, incluyendo el compositor, la fuente o tema de inspiración, los recursos utilizados y sus generadores.	x	x			Música de concierto y popular: historia y actualidad	Discriminación - identificación auditiva
46. Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes reflexivas y de tolerancia frente al pensamiento no coincidente y a los hábitos musicales de los demás, en particular respecto de la música contemporánea.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
47. Debe ser capaz de promover en los estudiantes actitudes de atención y concentración en el trabajo, tanto en los momentos de audición como en los de interpretación.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
48. Debe reconocer auditivamente y ser capaz de describir distintas formas de canto.	x	x			La voz. Música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos	Discriminación - identificación auditiva
49. Debe ser capaz de reconocer, auditivamente y a partir de un medio de registro escrito, la estructura formal de canciones en diferentes repertorios, en especial de música tradicional de Chile.	x	x			Análisis musical	Discriminación - identificación auditiva
50. Debe manejar estrategias didácticas para enseñar el análisis musical desde una fuente auditiva o escrita.			x	Didáctica del análisis musical		

51. Debe manejar, como mínimo, los conceptos de pedal, pedal, ostinato, canon, cuodlibeto e improvisación.	x				Análisis musical	
52. Debe conocer y manejar las funciones armónicas principales en las tonalidades más comunes.	x	x			Análisis musical	
53. Debe saber crear acompañamientos melódicos y rítmicos para una canción.		x				Creación musical
54. Debe saber crear arreglos musicales de canciones, utilizando recursos rítmicos y melódicos.		x				Creación musical
55. Debe saber registrar, de forma escrita y mediante algún soporte de audio de uso común, la música creada.		x				Lectura y notación musical para voz e instrumentos
56. Debe saber utilizar las características vocales (registros y timbres) con fines expresivos.		x				Interpretación musical instrumental y vocal
57. Debe manejar estrategias para promover actitudes de respeto por distintos grupos humanos y sus respectivas manifestaciones musicales.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
58. Debe conocer y ser capaz de caracterizar los repertorios musicales más importantes: de concierto, popular urbano, folclórico y étnico.	x				Música de concierto y popular: historia y actualidad	
59. Debe manejar instrumentos musicales armónicos y melódicos de uso escolar.		x				Interpretación musical instrumental y vocal
60. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical de conjunto.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
61. Debe ser capaz de improvisar acompañamientos rítmicos a partir de esquemas		x				Creación musical

o combinaciones métricas dadas.						
62. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de improvisación de acompañamientos rítmicos a partir de esquemas o combinaciones métricas dadas.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
63. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación musical grupal o colectiva de canciones.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
64. Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en el diseño de un proyecto individual o grupal.			x	Metodología de proyectos		
65. Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la implementación de este proyecto.			x	Metodología de proyectos		
66. Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la utilización de recursos sonoros recogidos de la naturaleza y del entorno cultural para sus proyectos.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
67. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover la disposición de sus estudiantes hacia el trabajo creativo, considerando valores como la perseverancia, el espíritu investigativo, la flexibilidad, la capacidad de innovación e imaginación.			x	Didáctica para el desarrollo de actitudes		
68. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas			x	Didáctica para el desarrollo		

para promover el empleo del sentido estético en la búsqueda y selección de soluciones musicales.				del sentido estético		
69. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de reflexión sobre el trabajo creativo y el desarrollo de las capacidades creativas.			x	Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos		
70. Debe conocer las principales manifestaciones musicales vigentes en su entorno.	x				Música local (Chile y Latinoamérica): historia y actualidad	
71. Debe comprender la función social de la música y su importancia en el desarrollo de la identidad de las personas y las colectividades.	x				Sociología de la música	
72. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para fomentar en sus estudiantes la expresión de juicios acerca de las funciones de la música en la vida de los individuos y las colectividades, mediante uso adecuado del vocabulario técnico-musical.			x	Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical		
73. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para guiar a sus estudiantes en la categorización de las diferentes expresiones musicales del entorno escolar, incorporando características musicales y usos dados por individuos y grupos.			x	Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación		

74. Debe conocer las músicas y danzas más importantes en las tradiciones latinoamericanas.	x				Música local (Chile y Latinoamérica): historia y actualidad	
75. Debe conocer formas y funciones de la canción en diversas culturas actuales.	x				Sociología de la música	
76. Debe ser capaz de relacionar las formas y funciones de la canción con su correspondiente contexto social e histórico.		x				Análisis musical
77. Debe saber expresarse musicalmente a través de la interpretación musical vocal e instrumental, como también la expresión corporal.		x				Interpretación musical instrumental y vocal / lectura musical
78. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical a través de la voz, los instrumentos musicales y la expresión corporal.			x		Didáctica de la interpretación instrumental y vocal	
79. Debe saber ejecutar instrumentos musicales de la tradición musical chilena o latinoamericana.						
80. Debe conocer y ser capaz de interpretar repertorio musical latinoamericano, según sus formas de expresión originales o vigentes en el continente.		x				Interpretación musical instrumental y vocal
81. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical de conjunto.			x		Didáctica de la creación e interpretación	
82. Debe conocer y manejar técnicas fundamentales de canto individual y grupal.	x	x			La voz. Música vocal y coral: his-	Interpretación musical

					toria, actualidad, técnica, estilos	instrumental y vocal
83. Debe conocer y manejar elementos básicos de técnica de dirección musical de conjuntos vocales.	x	x			Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales	Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales
84. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la creación e interpretación musical.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
85. Debe conocer y ser capaz de reconocer auditivamente las principales características constructivas, expresivas y tímbricas de la música latinoamericana.	x	x			Música local (Chile y Latinoamérica): historia y actualidad	Discriminación - identificación auditiva
86. Debe ser capaz de organizar información de manera clara y lógica.		x				Investigación sobre temáticas musicales
87. Debe ser capaz de identificar auditivamente los principales hitos en la evolución histórica de la canción, particularmente en cuanto a los cambios que ha experimentado en lo formal y en el uso de los elementos musicales.		x				Discriminación - identificación auditiva
88. Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la integración de conocimientos, habilidades y actitudes musicales adquiridos en la asignatura para el desarrollo del proyecto.			x	Metodología de proyectos		
89. Debe ser capaz de guiar a los estudiantes en la aplicación de los conceptos, vocabulario técnico-musical y habilidades adquiridas en el			x	Didáctica para la expresión oral con uso de		

curso, para el desarrollo del proyecto.				terminología musical		
90. Debe ser capaz de promover en sus estudiantes la capacidad de innovación e imaginación.			x	Metodología de proyectos		
91. Debe ser capaz de guiar a sus estudiantes en el empleo del sentido estético y en la búsqueda y selección de soluciones musicales que requiera el proyecto.			x	Didáctica para el desarrollo del sentido estético		
92. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos organización que permitan la comunicación del resultado del proyecto considerando los elementos necesarios para la producción y exhibición.			x	Metodología de proyectos		
93. Debe ser capaz de guiar la reflexión de los estudiantes sobre los resultados del proyecto: alcances y consecuencias del trabajo creativo, relación con otros trabajos anteriores, descubrimiento de las propias capacidades creativas.			x	Metodología de proyectos		
94. Debe conocer las funciones y el proceso de desarrollo de distintas músicas de la actualidad.	x				Música de concierto y popular: historia y actualidad	
95. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de investigación en temáticas musicales.			x	Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación		
96. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones entre las			x	Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos		

músicas y actuales y las redes tecnológicas de comunicación.						
97. Debe conocer la música que se difunde por medios radiales, televisivos e internet.	x				Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	
98. Debe poseer aproximaciones críticas sobre el consumo musical actual.	x				Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	
99. Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características de estilo y de estructura de músicas actuales de diversos repertorios difundidos en los medios de comunicación.	x	x			Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	Discriminación - identificación auditiva
100. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características de estilo y de estructura de músicas actuales de diversos repertorios difundidos en los medios de comunicación.			x	Didáctica para el desarrollo de la audición musical		
101. Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y en espacios públicos.	x	x			Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad	Discriminación - identificación auditiva
102. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características timbrísticas, rítmicas, melódicas, de texto y de			x	Didáctica para el desarrollo de la audición musical		

estructura en las músicas que se difunde comúnmente en eventos y en espacios públicos.						
103. Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características estéticas de las músicas en algunas producciones audiovisuales.	x	x			Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	Discriminación - identificación auditiva
104. Debe conocer las funciones de la música en algunas producciones audiovisuales.	x				Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales	
105. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características estéticas en la música de algunas producciones audiovisuales.			x	Didáctica para el desarrollo de la audición musical		
106. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de reflexión sobre las funciones de la música en producciones audiovisuales.			x	Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos		
107. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de investigación sobre el desarrollo histórico de la música en las obras audiovisuales, y sus posibilidades expresivas.			x	Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación		
108. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones de sentido entre los componentes del			x	Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos		

lenguaje musical y el lenguaje escénico y filmico.						
109. Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y conceptos musicales específicos al comentar su propio trabajo musical de composición e interpretación y el de otros.			x	Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical		
110. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto y en la creación grupal de adaptaciones de obras musicales.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
111. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
112. Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y conceptos musicales específicos al comentar obras de música popular urbana, de crítica social y/o de corrientes alternativas.			x	Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical		
113. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover y conducir procesos de reflexión acerca de las relaciones entre las tendencias en la música actual y las tendencias nacionales y mundiales en torno al consumismo y los problemas ambientales.			x	Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos		

114. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.			x	Didáctica de la interpretación instrumental y vocal		
115. Debe conocer los aportes rítmicos, timbrísticos, armónicos o melódicos de músicas comúnmente difundidas en centros de eventos y diversión.	x				Música local (Chile y Latinoamérica): historia y actualidad	
116. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto y en la creación grupal de adaptaciones de obras musicales.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
117. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.			x	Didáctica de la interpretación instrumental y vocal		
118. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
119. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir proyectos colectivos de organización de eventos musicales, considerando todas las etapas desde la planificación hasta la evaluación.			x	Metodología de proyectos		

120. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en composición e improvisación musical de conjunto aplicadas a expresiones escénicas o audiovisuales.			x	Didáctica de la creación e interpretación		
121. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de aprendizaje en la interpretación musical de conjunto.			x	Didáctica de la interpretación instrumental y vocal		
122. Debe conocer, y ser capaz de reconocer auditivamente, las principales características de estilo y de estructura de músicas que se emplean comúnmente en un espectáculo musical.	x	x			Música local (Chile y Latinoamérica): historia y actualidad	Discriminación - identificación auditiva
123. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para enseñar y conducir procesos de identificación auditiva de características de estilo y de estructura de músicas que se emplean comúnmente en un espectáculo musical.			x	Didáctica para el desarrollo de la audición musical		
124. Debe ser capaz de guiar y corregir a sus estudiantes en el empleo de terminología y conceptos musicales específicos al ensayos, estados de avance y resultados finales del proyecto.			x	Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical		
125. Debe manejar didácticas específicas, estrategias y herramientas metodológicas para promover el desarrollo de capacidades creativas, organizacionales y de autogestión grupal.			x	Metodología de proyectos		

Anexo 5: Muestras de planillas de convergencia entre currículos de formación PUCV y UPLA con el currículo escolar

A. Lista de requerimientos del currículo escolar

Conocimientos disciplinarios teóricos y conceptuales
01. Música local (Chile y latinoamérica): historia y actualidad
02. Voz, música vocal y coral: historia, actualidad, técnica, estilos
03. Análisis musical
04. Danza y coreografía
05. Organología
06. Psicoacústica
07. Lenguaje musical
08. Música de concierto y popular: historia y actualidad
09. Música y su relación con las artes escénicas y audiovisuales
10. Profesiones musicales: formación y campo profesional
11. Sociología de la música
12. Técnica de dirección de conjuntos vocales e instrumentales
13. Armonía y arreglos
Habilidades procedimentales
14. Discriminación - identificación auditiva
15. Interpretación musical instrumental y vocal
16. Creación musical
17. Expresión corporal
18. Lectura y notación musical para voces e instrumentos
19. Análisis musical
20. Dirección musical de conjuntos vocales e instrumentales
21. Investigación sobre temáticas musicales
Habilidades didácticas
22. Didáctica de la creación musical
23. Didáctica para el desarrollo de actitudes
24. Metodología de proyectos
25. Didáctica de la interpretación instrumental y vocal
26. Didáctica para el desarrollo de procesos reflexivos
27. Didáctica para la expresión oral con uso de terminología musical
28. Didáctica para el desarrollo de la audición musical
29. Didáctica para el desarrollo de procesos de investigación
30. Didáctica para el desarrollo del sentido estético
31. Didáctica del análisis musical

C. Matriz de identificación del grado de aporte del plan de estudios PUCV 2009 a los requerimientos del currículo escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total	
Didáctica de la Cultura Tradicional 1	1			1							1						1									1	1					6	
Didáctica de la Cultura Tradicional 2	1			1							1						1									1	1					6	
Polifonía 1								1					1	1		1		1														5	
Polifonía 2								1					1	1		1		1															5
Polifonía 3								1					1	1		1		1															5
Polifonía 4								1					1	1		1		1															5
Polifonía 5								1					1	1		1		1															5
Metodología de la Educación Musical Nivel 1																						1						1	1		1	1	5
Armonía Popular	1							1					1	1				1															5
Análisis 1			1					1	1											1													4
Análisis 2			1					1	1											1													4
Informática Musical 2						1										1						1								1			4
Análisis 3			1					1	1												1												4
Análisis 4			1					1	1												1												4
Análisis 5			1					1	1												1												4
Metodología de la Educación Musical Nivel 2																						1	1			1		1					4
Técnica Vocal Aplicada 1		1														1										1							3
Guitarra 4																1		1								1							3
Técnica Vocal Aplicada 2		1														1										1							3
Dirección de Conjuntos 1												1									1					1							3

D. Matriz de relación asignaturas/requerimientos en el plan de estudios UPLA 1999

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	Total
Psicología Educacional y del Aprendizaje																																0
Lenguaje musical							1											1														2
El fenómeno artístico musical	1	1			1		1	1																								5
Taller de Desarrollo Personal																																0
Taller de Integración de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento 1																																0
Filosofía de la Educación																																0
Elementos Básicos de la Música								1					1	1		1		1														5
Fundamentos Técnicos para la Voz Cantada y la Flauta Dulce		1													1											1						3
Fundamentos Técnicos para Instrumentos de Teclado y Cuerda															1																	1
Taller de Integración de Comunicación, Lenguaje y Razonamiento 2																																0
Currículum y Planificación																																0
Elementos Estructurales y Armónicos								1					1	1		1		1														5
Repertorio Canto y Flauta Dulce		1													1											1						3

Anexo 6: Guion de la entrevista

1. ¿Cuándo terminaste la carrera de pedagogía en música y te titulaste como profesor de música?
2. ¿Qué experiencias laborales en pedagogía musical has tenido hasta este momento? ¿En qué cursos? ¿En qué establecimientos (centros educativos)?
3. ¿Qué desempeños son los que más te exige cotidianamente tu actividad como profesor de música? ¿Qué es lo que más has tenido que hacer en tu labor profesional?
4. En tu labor del día a día como profesor de música ¿cuáles han sido los elementos que más has necesitado?
5. Al iniciar tu labor profesional y en el tiempo que llevas en eso ¿te has sentido suficientemente preparado?
6. ¿Crees que las actividades de práctica que tuviste en la universidad te han ayudado a prepararte para la vida laboral?
7. En la formación que entrega la universidad podríamos distinguir tres áreas: la formación disciplinaria, la formación pedagógica y la formación didáctica.
 - a. Considerando el ejercicio profesional que has desarrollado hasta el momento y las necesidades que te ha planteado ese ejercicio profesional ¿qué grado de pertinencia le asignas a tu formación disciplinaria? ¿Te ha preparado para tu vida profesional? ¿En qué aspectos sí y en cuáles no?
 - b. Considerando el ejercicio profesional que has desarrollado hasta el momento y las necesidades que te ha planteado ese ejercicio profesional ¿qué grado de pertinencia le asignas a tu formación pedagógica? ¿Te ha preparado para tu vida profesional? ¿En qué aspectos sí y en cuáles no?
 - c. Considerando el ejercicio profesional que has desarrollado hasta el momento y las necesidades que te ha planteado ese ejercicio profesional ¿qué grado de pertinencia le asignas a tu formación didáctica? ¿Te ha preparado para tu vida profesional? ¿En qué aspectos sí y en cuáles no?
8. ¿Qué otros aspectos de tu formación curricular o extracurricular fueron significativos para ti en cuanto preparación para los desafíos de la vida profesional?
9. ¿Hay algún área de tu vida profesional que te resultó completamente desconocida cuando empezaste a trabajar y para la cual no te sentías preparado en absoluto?
10. Considerando tu desempeño profesional hasta el momento, ¿qué nivel de calidad estimas que tiene tu desempeño en la planificación de procesos de enseñanza-aprendizaje?

11. ¿Qué nivel de calidad estimas que tiene tu desempeño en la preparación de clases (selección de estrategias, elaboración de materiales, organización del tiempo, otros aspectos relacionados)?
12. ¿Qué nivel de calidad estimas que tiene tu desempeño en la creación de ambientes apropiados para el aprendizaje en tu aula?
13. ¿Qué nivel de calidad estimas que tiene tu desempeño en tu capacidad de conducir actividades (comunicar los objetivos, desarrollar los contenidos con claridad y rigurosidad conceptual, dar instrucciones, implementar las secuencias de actividades, otros aspectos relacionados)?
14. ¿Qué nivel de calidad estimas que tiene tu desempeño en tu capacidad de evaluar los aprendizajes de tus alumnos (diseñar procesos evaluativos, definir criterios e indicadores de evaluación, construir instrumentos como rúbricas, escalas de apreciación, listas de cotejo, planillas)?
15. ¿Sientes confianza en ti mismo y en tus saberes y capacidades para realizar tu labor docente?
16. En estos primeros años ¿has buscado otros apoyos, formaciones, lecturas especializadas, colaboración con otros maestros, otros?

Anexo 7: Ejemplos de transcripciones de entrevistas

Ejemplo 1: transcripción entrevista a profesora egresada de la PUCV

Profesora: Estoy resfriada así que voy a toser mucho.

Entrevistador: No te preocupes. Muy bien, Macarena, entonces, vamos a iniciar nuestra entrevista. Yo te agradezco que tú me regales un poco de tu tiempo para compartir tu experiencia. Es importante porque es la manera en que podemos saber cuánto ha servido la formación que entrega esta universidad a los profesores de música. Entonces, te voy a hacer algunas preguntas, las preguntas son como una orientación para los temas. Si tú quieres ir más allá en las respuestas, más allá de lo que te pregunto, también me va a servir porque quizá haya cosas importantes que tú digas que no te las pregunte yo. Entonces, en ese sentido, te agradecería yo los detalles que tú me puedas entregar al respecto. Lo primero sería preguntarte ¿cuándo tú terminaste la carrera de pedagogía en música, y te titulaste como profesora?

Profesora: Yo terminé el año pasado la carrera y la titulación fue este año. Entonces estoy ahí recién.

Entrevistador: Dentro de este tiempo que llevas tú de titulada, ¿qué experiencias laborales en pedagogía musical has tenido hasta este momento?

Profesora: He hecho dos reemplazos este año. Ambos fueron en el mismo colegio. Me encargaron el segundo ciclo básico. Y de la media, bueno, primero y segundo medio que son electivos también.

Entrevistador: ¿Qué colegio?

Profesora: ¡Ah!, y un kínder.

Entrevistador: Ah, ya, o sea, tuviste pre básica, básica y media. Ok. Bastante.

Profesora: El liceo Juana Ross

Entrevistador: Liceo Juana Ross, Ok. ¿Qué características tiene este establecimiento?

Profesora: Es un colegio católico, ya lleva muchos años en Valparaíso, antes era de mujeres, pero hace ya bastante tiempo que es mixto. El rango de edades abarca desde kínder hasta cuarto año medio. En la media, como dije, es electivo entre si tomar música o arte, como es generalmente, aunque no en todos los colegios sea tan así. Los cursos son bastante grandes, son entre 40 a 45 niños por sala. Son dos cursos por nivel, salvo el kínder que son 3 cursos por nivel. Eso más que nada. La estructura es bastante amplia, tiene mucho, mucho espacio para albergarlos a todos, para todo lo que sea necesario. Hay muchas salas con la infraestructura necesaria para albergar a los alumnos, ya sea talleres o las clases que se imparten.

Entrevistador: Tú decías que el colegio tiene varios cursos por nivel, entonces ¿Tú haces clases en todos los cursos por cada nivel? Por ejemplo, pre básica, kínder.

Profesora: El kínder era la excepción, el kínder era solo uno que yo hacía, porque hay otras profesoras de música en ese establecimiento. Yo estaba reemplazando a una. Y a cada kínder le tocaba una de estas profesoras de música. Pero, en los otros cursos, que correspondía de 5° a 7° básico y de 1° y 2° medio eran ambos niveles, o sea ambos cursos de cada nivel.

Entrevistador: O sea, hiciste clases en 5°, en 6°, en 7°...

Profesora: 1° y 2° medio.

Entrevistador: 1° y 2° medio. Ok. Entonces, ahora, entrando en lo que es tu desempeño en el aula. En lo cotidiano, en tu gestión como profesora de música, ¿qué desempeños son los que más te exige cotidianamente tu actividad como profesora de música? ¿Qué es lo que más tú tienes que hacer en la sala de clases?

Profesora: Es que yo creo que dependía bastante de cada curso; por ejemplo, quizá me voy a desviar un poco, pero la formación instrumental que me dieron acá me ayudó mucho a todo lo instrumental que fue que ver con ellos, que fue en la mayoría de los cursos. Hice mucho trabajo instrumental con 5°, con 6° y con los de la media. Pero, por ejemplo, en 6° igual estuvimos viendo otros contenidos donde implicaban más trabajos grupales entre los chicos y como de investigación de temas musicales. Entonces, igual ahí implicó otro tipo de requerimientos, más con lo que tuviera que ver con lo teórico y como muy bien planificado todo esto en cuanto a las rúbricas de revisión y a tener muchas cosas presentes, porque, claro, los trabajos de investigación tienen aspectos muchos más amplios a considerar que, por ejemplo, la ejecución de los instrumentos. Igual, es más fácil de ver y analizar en el momento. No es que no tenga una rúbrica para cuando los chicos tocan instrumentos y sí para cuando hacen trabajos de investigación, sino que, a mi parecer, es más extenso el tema cuando son investigaciones que en la práctica instrumental.

Entrevistador: Cuando tú has tenido que trabajar en la práctica instrumental, comencemos por ahí, ¿qué instrumentos son los que tú tienes que tocar y enseñar a los niños?

Profesora: Guitarra... bueno, son como... depende del nivel, pero metalófono, guitarra, flauta. En la media ya son más, porque en la media ya ven más cosas, tocan guitarra eléctrica, tocan bajo, batería. Pero, igual, eso no lo tuve que abordar tanto yo porque ya lo tocaban mucho ellos. Pero, igual, lo habría podido tocar porque en unas prácticas había tenido que hacerlo.

Entrevistador: Y el material que tocan, el repertorio, la elección del repertorio, las partituras, o tocan sin partituras, ¿Cómo lo hacen? ¿Qué tienes que hacer tú ahí?

Profesora: Bueno, con los niños más chicos estuvimos viendo más lectura, tanto los ritmos como de reconocer notas. Pero los más grandes ya estaban trabajando como más a oído las cosas. También porque tenían mucha más práctica instrumental de antes. Y el repertorio fue, más que nada, repertorio chileno, salvo en los más chicos, que por unidad correspondía Latinoamérica en general.

Entrevistador: Ya. Con respecto al trabajo de aula, con los instrumentos. Tú, concretamente ¿qué cosas tenías que hacer ahí? ¿Enseñarles las partes a los chicos, por ejemplo, tocando tú también como modelando?

Profesora: En 1° medio se dio ese caso porque estuvimos viendo la unidad de guitarra. Entonces, ahí, de hecho, lo estuvimos viendo con el libro de Sagreras. Y ahí sí, implicaba mucho que yo estuviera de guía, para que ellos pudieran entender el tema de leer partituras, de la ejecución en la guitarra. Porque, a pesar de que había varios que tocaban guitarra, tampoco estaban tan relacionados con el tema de las partituras. Entonces, claro, necesitaban también como ese tema de la guía para así poder ellos irlo aprendiendo en el proceso.

Entrevistador: ¿Tenías que dirigir también? ¿Momentos de ensayo, de tutti?

Profesora: No, no me tocó. O sea, en esa clase se dio que cuándo teníamos que tocar, que lo fuéramos haciendo todos juntos, pero más que eso, no.

Entrevistador: ¿Porque era por grupos chicos?

Profesora: Sí, es que, en ese caso, como igual eran hartos chicos... eran menos que en los otros cursos, pero para una unidad de guitarra que dura un mes, eran bastantes. Entonces, lo que prefería de la metodología era que se separaran en grupos, y como había chicos que estaban más avanzados, ponía a cada uno de ellos en un grupo y así yo los podía guiar a todos, y ellos también ayudaban dentro de cada pequeño grupo, lo cual, igual, los ayudó al final de todo para que les fuera mejor en la prueba.

Entrevistador: En las otras actividades que tú decías que habían tenido que ser más teóricas, de investigación, ¿cuál era tu función como profesora en esos tipos de trabajos?

Profesora: Yo creo que era como de dirección también, y porque los chicos tenían que investigar sobre las músicas, fue en 7°, de pueblos originarios. Bueno, las influencias que recibió la música en Chile, y claro, dependían mucho de una guía para saber...

Entrevistador: Instrucciones, una pauta que tú les tenías que hacer...

Profesora: Exacto, para que ellos se fueran guiando hacia dónde investigar, cómo abordarlo también, que después ellos tenían que realizar una exposición aplicado al tema también, moderar los tiempos y todo para que pudieran realizarlo todos.

Entrevistador: ¿Y las fuentes, tú se las entregabas? ¿Donde ellos iban a tener que investigar? ¿O ellos mismos la buscaban?

Profesora: Es que los trabajos se hacían en clases, porque, igual, eso era una regla del colegio, que, generalmente, los trabajos se tienen que hacer en la clase. Entonces, claro, íbamos a la sala de computación y ahí íbamos revisando fuentes apropiadas para buscar y todo.

Entrevistador: Ok. Y seguramente todo el proceso evaluativo de esos trabajos es otra de las funciones que tienes tú ahí.

Profesora: Sí.

Entrevistador: Ok. Entonces, tú estás iniciando tu vida profesional con estos reemplazos que has hecho, te estás enfrentando a las tareas que se demandan de ti como profesora de música. No has tenido jefatura todavía, ¿no cierto? (niega). Entonces, respecto de este punto de inicio de tu vida profesional y de las exigencias que te demanda, ¿tú te has sentido preparada para asumir estas tareas?

Profesora: Sí y no. O sea, hay cosas que por mi propia personalidad me han costado más, porque yo soy bastante tímida y, en general, me cuesta relacionarme con la gente, pero igual me las he ingeniado con el tema de mi personalidad. Sin embargo, a pesar de que creo que faltó... igual faltaban cosas para enfrentarse a esto antes de salir. Teóricamente, me ayudó bastante la universidad, como que me sentía preparada para el tema de las evaluaciones, o de poder planificar bien tanto una unidad como las clases y todo lo que era necesario para que todo resultara bien con los chicos. En ese aspecto sí me sentía preparada. Siento que quizás faltaba un poco con el tema de enfrentarse a estas situaciones antes, porque, igual, creo que la universidad entrega pocas instancias para eso.

Entrevistador: Y enfrentarse concretamente en el aula, digamos.

Profesora: Sí.

Entrevistador: Algún otro aspecto que pudieras detallas en que te sentiste especialmente bien preparada o especialmente mal preparada.

Profesora: ¡Ah, claro! Se me había olvidado el tema de la música. La universidad creo que entrega una muy buena base musical, y eso me ayudó a sentirme más segura dentro del aula, porque, claro, igual me daba miedo enfrentar eso, porque siempre va a haber chicos que pueden tocar mucho, mucho y aun así abarcar más que una, porque llevan mucho tiempo tocando y les gusta más y todo. Pero la universidad entrega una base buena para poder enfrentar incluso esas cosas, porque siempre uno va a poder ayudar, ya sea como guía o ya sea para enseñarle bien a las personas el tema del instrumental. Aparte que también me sentía preparada en cuanto a que ya salí tocando bastantes cosas de acá. Y eso me hizo sentir mejor en las clases con los chicos.

Entrevistador: O sea, tú localizas las faltas en la formación, principalmente, en el tiempo de permanencia en la sala de clases. Ok. En ese sentido, en qué aspectos piensas que lo que se te entrega: actividad práctica, práctica inicial, práctica intermedia, práctica final; estas otras experiencias que tienes en otros ramos como en metodología, quizá en algún ramo de educación... ¿En qué aspecto estas experiencias prácticas te han servido y en qué aspecto han sido insuficientes?

Profesora: Bueno, me sirvió porque igual dentro de mis prácticas tuve variedad con... de los contextos que enfrenté. Estuve, al principio, en un colegio municipal que era solo de chicos; después estuve en un colegio subvencionado, que era sólo de niñas. Y ambos contextos tenían muchos alumnos por curso. Y, al final, estuve en un contexto que era privado y que tenía muy pocos alumnos por curso. Y, aparte, todos tenían diferencias en cuanto al tema de los recursos y todo. Y que, a pesar de que siento que me faltaron instancias como para vivir, pude ver distintos contextos que me han ayudado a hacerme una imagen de cómo podía ser todo esto después. Pero quizá, no sé, quizá... es que yo siento que lo que falta más que eso son más instancias, porque quizá en más instancias, una tiene la oportunidad de ver más cosas. O sea, yo siento que pude ver distintos contextos, pero tampoco creo que todos hayan podido ver tantas... que todos fueran distintos, o sea, me refiero a todos los que han egresado.

Entrevistador: O sea, lo de tu caso, que tú hayas tenido distinto, en otros alumnos no se ve. Ahora, quizá, estoy pensando en lo que tú dices, quizá tú podrías identificar que, si bien has conocido distintos contextos, no has podido actuar tanto en todos esos contextos, porque uno los has conocido más bien observando (asiente) que haciendo clase, propiamente tal.

Profesora: Sí, eso es lo otro. Claro que no con todos uno se puede relacionar totalmente en lo práctico. Pero... a ver, nada de, pero..., y de hecho eso es, finalmente, una falencia. De hecho, ahora tengo entendido que hacen en la primera práctica hacen que los chicos se encarguen de grupos y todo, eh, igual eso está bien, porque les ayuda a estar a cargo de algo y que su actividad sea más práctica desde un principio. Así que eso. Enfrentarse a temas prácticos lo que...

Entrevistador: Planificar, evaluar, conducir actividades...

Profesora: A lo que realmente uno hace cuando es profesor. Porque, al final, uno va a saberlo absolutamente cuando ya esté en los zapatos de profesor, pero si falta enfrentarse a varias de esas cosas antes de salir, porque un solo semestre es muy poco para eso, o sea, no es que tengan que haber muchos semestres para práctica final, pero sí más semestres donde uno haga más cosas en vez de sólo observar.

Entrevistador: Si miramos la formación que te entrega la universidad podríamos distinguir varias áreas, áreas formativas. Por ejemplo, hay un área que podríamos llamar la formación disciplinaria, es decir, la formación en la disciplina musical. Otra, la formación pedagógica, ramos que tú tuviste en Sausalito, o que estuvieron impartidos por la Escuela de Pedagogía. Y otras asignaturas que son las que unen, digamos así, la parte pedagógica con la parte musical: las didácticas o las metodologías como les llamamos acá; o las prácticas. Entonces, considerando tu ejercicio profesional hasta el momento y las necesidades que tú has tenido en este ejercicio profesional. ¿Qué grado le asignas específicamente a tu formación disciplinaria, o sea, a tu formación musical? Estamos hablando ahí de ramos como lectura, polifonía análisis, historia, piano, práctica coral, informática, los instrumentos: guitarra, flauta, técnica vocal, seminario del lenguaje. Toda esta formación propiamente musical que tú tienes, que tú tuviste aquí. ¿Qué grado de eficacia le asignas para tu ejercicio profesional actual? ¿Te ha servido, te has sentido preparada?

Profesora: Sí, me ha servido bastante. Si bien es cierto quizá a veces no utilizo mucho el tema del estudio académico propiamente tal, que se imparte bastante. Pero igual me ha servido mucho, porque fue una muy buena preparación, porque todo sirve al momento de enfrentarse al aula de clase.

Entrevistador: ¿Hay algunos aspectos musicales en los cuales tú no te hayas sentido preparada?

Profesora: No. Es que a mí siempre me ha gustado tocar guitarra, me daba miedo a lo que me iba a enfrentar en el colegio por tocar guitarra, pero igual, claro, en el momento de hacerlo me di cuenta de que igual tenía bastantes herramientas para enfrentar todo. Y no era en realidad tanto que tenía que tocar. Pero fuera de eso, me sentía segura.

Entrevistador: Ok. Te consulto ahora acerca de la formación pedagógica. Tú tuviste una serie de asignaturas pedagógicas: Identidad Profesional Docente, Psicología de la Niñez y Adolescencia, Pensamiento Pedagógico, Psicología Social Aplicada, Investigación de la Práctica Educativa, Planificación, Evaluación, ese Taller de Aprendizaje en Contextos Escolares, algún curso de estos de especialización que tú podías tomar al menos uno. En cuanto a esa formación pedagógica, ¿has sentido que te han preparado efectivamente para tu vida profesional? ¿En qué aspectos sí y en qué aspectos no?

Profesora: Sí, a pesar de que dentro de la lista de todos los ramos encuentro que dentro de todos los ramos dependía del enfoque que daba el profesor, porque no todos realmente fueron útiles. Pero la gran mayoría me ayudó bastante a colocarme quizá de antemano en muchas cosas que quizá tendría que considerar en los contextos. Por ejemplo, los de psicología fueron bastante buenos, porque ayudaban a considerar muchas cosas dentro de las aulas de clase. En general, los ramos de planificación y evaluación. ¡Ah, bueno! y una clase también se considera dentro de los ramos de psicología, también me ayudó con eso. ¡Ah! Y planificación y evaluación, que tuvieron que ver con eso, también me ayudaron bastante, porque me hicieron sentirme preparada para todo este tema evaluativo y de organización propiamente tal. Y, claro, hubo otros que ayudaron a reflexionar en la práctica docente como tal. También bueno, porque ayuda a uno a plantearse las cosas cómo deberían ser.

Entrevistador: Hay también unas asignaturas que de alguna forma (Macarena tose). Hay algunas asignaturas, te decía, que de alguna manera juntan lo pedagógico con lo musical. Ahí me refiero, especialmente, a los ramos que llamamos “metodologías”: la metodología de educación musical 1, que es la que hace Cárdenas; metodología 2, que la hace Gatica; y las prácticas también. La práctica inicial, la práctica intermedia, la práctica final, que son los momentos en los cuales tú tienes que recurrir a la formación pedagógica por un lado y musical, por otro; y articularlas para poder ejercer tu labor ahí. Entonces, en este sentido, estos ramos de metodología y de práctica que tú has tenido en tu malla curricular, ¿te han preparado para tu vida profesional? ¿En qué aspectos sí y en qué aspectos no?

Profesora: Bueno, como dije antes, me ayudaron a reconocer contextos, a pensar en los contextos y a ubicarme en las distintas realidades que pueden suceder dentro de las aulas. También hubo

algunas que me ayudaron a enfrentar el tema el de pararte en un curso y ver cómo lo haces en el momento. Pero, igual, en metodología 1 no estaba la instancia de ir a un contexto escolar y poner en práctica las cosas que hacías en clase dentro de un contexto. Yo sentí que faltó eso, porque todas las actividades las realizábamos dentro de nuestro curso. Entonces, no podíamos llevar a cabo los aprendizajes dentro de un contexto escolar de básica, porque esa es la metodología 1. Yo, igual, sentí que faltó eso en un momento. Y, claro, como dijimos antes, más instancias en las que uno tuviera que hacerse cargo de organizar las clases incluyendo las evaluaciones y todo, porque creo que igual son poco... quizá es mucha sobre carga pensar que tienen que ser más instancias, pero, finalmente, ayuda bastante al momento de enfrentar la pedagogía, porque yo creo que esa es la falencia principalmente.

Entrevistador: Además de la formación curricular que tuviste tú en las asignaturas, digamos, de la formación que yo te acabo de mencionar, o sea, la formación musical, la formación pedagógica, la formación práctica, ha habido otros aspectos de tu formación que también tú los has tenido que experimentar, que son principalmente los estudios generales. ¿Hay algún otro aspecto que para ti haya sido significativo dentro de tu formación, además de lo que ya me has dicho?, ¿hay algún otro aspecto del currículum o fuera del currículum, que a ti te haya servido, te haya preparado para tu formación como profesora de música?

Profesora: Yo creo que tocar con otras personas. Quizá no se piensa tanto como que ayude a la formación como profesora de música, pero sí ayuda bastante para tener práctica instrumental. Porque la práctica instrumental que uno tiene en la universidad, si bien te entrega una buena base, también uno tiene que aplicarlo por fuera. Y el tema de entrar a agrupaciones o de tocar con amigos a hacer cosas, también ayuda mucho también a apropiarse mucho de esa práctica para después entregarla dentro de las prácticas. Así que yo creo que el tema de entrar a agrupaciones también ayuda bastante.

Entrevistador: Y en tu experiencia personal, ¿cuáles son esas cosas que viviste tú, esas experiencias que viviste tú?

Profesora: Es que yo no pertenezco a tantos por la Católica. Yo estoy en el Consort de Flautas Dulces, lo cual ha sido muy bueno para mí porque, claro, permite que uno conozca mucho repertorio de música también, y a relacionarse mucho con el instrumento. Pero, yo creo, para mí fue como externo, así como juntarme con mis compañeros a hacer música; de repente, hacer un proyecto, fuera más allá o no fuera más allá; pero, finalmente, eso seguía siendo práctica para uno y era una buena experiencia también.

Entrevistador: Y respecto de tu identidad profesional y musical, me imagino, también; o sea, eso te autofirma como músico.

Profesora: Sí, totalmente.

Entrevistador: Ok. Ahora, cuando tú tuviste que iniciar tu vida profesional, ¿hay algún aspecto con el cual te hayas enfrentado, que nunca haya sido tocado en la formación inicial?

Profesora: O sea, no sé si nunca fue tocado, pero que a mí me complicó mucho, fue justamente la cantidad de alumnos por sala. Porque es súper difícil estar atento al aprendizaje de todos de un contenido. Entonces, que haya hartos alumnos, hasta 45 por sala, era algo que a mí me complicaba bastante. Y me las tuve que ingeniar bastante para ver que los chicos realmente logran las actividades y tuvieran aprendizajes de lo que estaban realizando. Eso fue bastante complicado.

Entrevistador: Y ¿supiste encontrar o crear recursos y estrategias para resolver ese problema?

Profesora: Sí, sí. Finalmente, todo resultó bien. Igual apliqué cosas que vi anteriormente en las prácticas, incluso en las prácticas con cursos chicos, porque... no de edad, sino en cursos con pocos alumnos, porque todo podía servir en ese momento y gracias a todas esas cosas que vi y que se me ocurrió ocupar, también me sirvieron, eventualmente, y los chicos lograron gran parte de los objetivos dentro de las clases.

Entrevistador: O sea, a pesar de que no hubieras tenido la experiencia, quizá, de trabajar con cursos tan numerosos, pero pudiste encontrar dentro de tu formación insumos, ideas, propuestas, para poder adaptarlas a esa realidad.

Profesora: Sí.

Entrevistador: Ok. Mira, considerando el desempeño hasta el momento, ¿qué nivel de calidad estimas, nivel de calidad, estimas ha tenido tu desempeño en el tema de planificar procesos de enseñanza? Porque obligadamente, cuando inicias un proceso tienes que formular objetivos, seleccionar contenidos, tienes que planificar contextualizando tu planificación a las características de los alumnos que tienes en el curso, tienes que conocer las bases curriculares y los programas de estudio. Entonces en esa fase del proceso, que es planificar, ¿qué nivel de calidad piensas que tiene o ha tenido tu desempeño ahí? ¿Ha sido satisfactorio para ti?

Profesora: Es que realmente soy súper autocrítica, entonces, nunca quedo realmente satisfecha con algo porque siempre tengo algo que mejorar en lo que sea. Pero, creo que para lo que me cuesta organizarme generalmente, logré hacer cosas buenas para que me dieran buenos resultados. Igual creo que hay muchas cosas que debiera mejorar, pero creo que fue... me acuerdo que siempre en las rúbricas había como unos indicadores, entonces, creo que fue suficiente para eso, pero creo que debería ser mejor.

Entrevistador: Ya, Ok. Además de estos elementos, que son como de diseño de procesos formativos, que yo te decía recién, es determinar los aprendizajes que quieres que tus alumnos tengan, etc. Y adecuar todo eso al contexto. Hay otros elementos que tienen que ver con la preparación de la clase, por ejemplo, seleccionar estrategias didácticas para la clase, organizar el tiempo de clase, elaborar material para trabajar en la clase. En ese tipo de desempeño, ¿cómo crees que ha sido tu trabajo?

Profesora: Me cuesta más el tema del ambiente de la clase, me cuesta igual manejar las cosas. Sobre todo, con tantos alumnos por sala. Entonces, yo creo que ahí me caigo más que en el tema anterior. Como que está relativamente bien, pero siento que me falta bastante todavía para poder... por lo

menos, con el ambiente de aula, para organizarlo mejor. A pesar de que creo que logré captar estrategias para que todo funcionara bien, como lo mencioné antes. Y llevar actividades buenas para que las realizaran en la clase y todo. Pero a mí siento que me falta todavía en ese aspecto.

Entrevistador: ¿Qué cosas piensas tú que son las que te faltan?

Profesora: Manejar... emm, no sé, es que creo que tiene que ver con manejar temas de desorden dentro de la clase, eso me cuesta más, pero no desorden de la actividad, sino desorden de los niños.

Entrevistador: Cómo canalizar, qué sé yo...

Profesora: Sí, como canalizar la energía de todos.

Entrevistador: Eso podría identificar como una necesidad de estrategias para distintos casos, para distintos momentos...

Profesora: Sí, pero, igual, por lo menos en mi experiencia, dependió bastante del curso, porque en general los problemas en ese sentido, se dieron como en el 7° básico. Como ya en esa edad, pero cuando ya pasaban a media, media, media, así como 1° y 2° medio que fueron los otros cursos, tampoco tuve grandes problemas con eso, porque los chicos se sabían manejar dentro del aula de clases y se daba un buen ambiente. Fue como a los 12 años donde me costó más. Y la pregunta anterior era... se me olvidó (risas).

Entrevistador: No, o sea, lo que te pregunto ahora es, principalmente en tu caso, es que faltan estrategias para poder abordar estas cosas de una manera...

Profesora: Sí, yo creo que tiene que ser eso, me faltan estrategias para abordar, porque, no sé... no sé si soy muy utópica, pero creo que todas las cosas debieran poder abordarse de alguna manera. Y si aún no puedo abordarlo es porque no encuentro la estrategia que por lo menos a mí me acomode y funcione dentro de ese contexto.

Entrevistador: Porque otro aspecto de eso mismo tiene que ver con la manera de ser del profesor, o sea, tal vez, temas de timidez, ansiedad y control tuyo como situaciones más tensas, más complejas. Quizá sea otro aspecto, además de manejar las estrategias. Adquirir seguridad en sí mismo, adquirir autoridad, por ejemplo.

Profesora: Sí, igual, yo tengo muchas, como... como soy tímida, me cuestan bastantes cosas. Pero no sé, es que, en los otros cursos, a pesar de que eran más chicos que ese (7°) no tuve tanto problema con eso, o logré solucionar los problemas y logré canalizar todo dentro de la clase. Siento que me faltó la manera para lograrlo dentro de ese... [curso].

Entrevistador: Ok., muy bien. Háblame también, ahora, acerca de tu capacidad comunicativa. Tú, dentro de tu gestión dentro de la clase, tienes que comunicar objetivos, tienes que desarrollar contenidos, explicar contenidos con claridad para que los alumnos los entiendan, también con rigurosidad conceptual, por supuesto; tienes que dar instrucciones, tienes que conducir las

secuencias de actividades. En ese aspecto comunicativo, de tu voz, de tu claridad para hablar, ¿cómo piensas que te has desempeñado ahí?

Profesora: Bueno, no tuve tantos problemas para escucharme. O sea, en el tema de la voz siento que la mayoría podía escuchar las instrucciones de la clase. Soy un poco enredada para decir las cosas, entonces, generalmente tenía que repetir las instrucciones para que se entendiera bien. Pero igual se daba una dinámica en la que si no se comprendía, todo se explicaba otra vez, después se aplicaban las cosas. Y la comunicación sí logró ser fluida, a pesar de mis dificultades.

Entrevistador: Una parte constitutiva de cada proceso de aprendizaje es la evaluación, evaluar los aprendizajes que han tenido los alumnos. Entonces, en este tema de diseñar procesos evaluativos, definir criterios de evaluación, definir indicadores de evaluación, construir pruebas, construir rúbricas, escalas de apreciación, listas de cotejo, construir planillas, qué sé yo. Este tipo de instrumentos de evaluación. ¿Cómo crees tú que te has desempeñado? En general en este tema de la evaluación de los aprendizajes.

Profesora: Sorprendente para mí, yo creo que estuvo bien. Siento que al momento de ver todo lo relativo a la evaluación, siento que logré cumplir bien ese objetivo, al menos con mis parámetros. Y sí, creo que eso estuvo bien. Sí siento que puedo avanzar más también para aprender mejor las cosas al respecto, pero creo que esa es una de las cosas mejores que hice dentro de mi trabajo escolar.

Entrevistador: Así, en términos globales, ¿sientes confianza en ti misma y en tus saberes y capacidades para realizar tu labor docente?

Profesora: Sí y no. O sea, claro, siempre tengo ese problema de que me pesa mi personalidad, pero me da seguridad sentir que tengo las herramientas para enfrentarme a esto.

Entrevistador: En estos primeros años, o sea, un año llevas, en este primer año de trabajo, ¿has buscado otros apoyos? Formación extra, lecturas especializadas, colaboración de otros profesores...

Profesora: Claro, en cosas complicadas, igual, he tratado de buscar consejo. También he tratado de buscar material para ver qué puedo hacer. Eso, no sé qué más. Es poquito...

Entrevistador: No, está bien, es que es poco el tiempo también que llevas.

Profesora: Por eso.

Entrevistador: Lo último: dentro de tu labor cotidiana impartiendo clases, ¿qué actividad de aula consideras tú que es más clave dentro de tu enseñanza? Clave en el sentido de que a ti te requiere mayor manejo de saberes disciplinares, pedagógicos, musicales; pero a través de los cuales desarrollas los principales aprendizajes musicales con los estudiantes. ¿Hay alguna actividad que tú digas, “esta es la actividad clave para realizar con los estudiantes”?

Profesora: Lo que a mí me ayuda mucho tanto llegar como que ellos logren algo, es la ejecución de lo que sea. Puede ser la ejecución instrumental como la ejecución de... no sé, por ejemplo, con el 5° estuvimos viendo ritmos. Eso a mí me ayuda mucho tanto a llegar con ellos, como a que ellos aprendan cosas. Porque me permite relacionarme más con ellos.

Entrevistador: ¿Porque es más activo?

Profesora: Sí, es por eso, porque es más activo. Y ellos hacen también más cosas.

Entrevistador: Claro, más activo para ellos también.

Profesora: Sí, es más activo para todos.

Entrevistador: Más interactivo, quizá.

Profesora: Sí (risas).

Entrevistador: Quizá los motiva a ambos, a ti y a ellos a...

Profesora: ...interactuar.

Entrevistador: A moverse más, qué sé yo...

Profesora: Sí.

Entrevistador: Y ¿en qué sentido despierta más aprendizaje o más variedad de aprendizajes, o algo así?

Profesora: En el sentido de que tienen que estar atentos a muchas más cosas. Por ejemplo, en las investigaciones, a pesar de que yo encuentro que es súper bueno, pero sobre todo es mejor cuando uno es más adulto, porque uno puede centrarse mejor en esos aspectos. Sin embargo, cuando uno es más niño es más complicado porque uno se distrae y como que se aburre, y creo que lo práctico los ayuda a estar más centrados también dentro de lo que tienen que hacer. Y a no pensar en lo entretenido que podría ser estar viendo la tele en ese momento.

Entrevistador: Ya, como canalizar las energías, a lo mejor.

Profesora: Sí, sí, también.

Entrevistador: Ok. ¿Algo más que quisieras agregar que no hayas mencionado y que te parezca importante dentro de tu evaluación de la formación que se te ha entregado?

Profesora: No, creo que no.

Entrevistador: Ok. Ya, te agradezco mucho...

Ejemplo 2: transcripción entrevista a profesor egresado de la UPLA

Entrevistador: Bueno, la primera pregunta que te hago es ¿cuándo tú terminaste la carrera de pedagogía en música?

Profesor: El 2012 egresé, el 2013 terminé la tesis y el 2014 ya entré a trabajar. 14, 15, 16... sí, este es mi cuarto año...

Entrevistador: Cuarto año de trabajo.

Profesor: Sí.

Entrevistador: Hasta el momento ¿qué experiencias de trabajo has tenido tú de educación musical?

Profesor: Desde que salí, con respecto a pedagogía, desde que entré acá a este colegio, 2014. Estuve 2014 aquí, 2015. El año pasado trabajé en dos colegios. Uno por el tema... uno por la Corporación de Valparaíso, se privilegió a todos los profesores que tenían antigüedad. Por decreto de gobierno de ese año, se pasó a indefinido a todos los profesores que tenían antigüedad. Entonces, todos los nuevos quedamos ahí pendientes. Si se llenaba la matrícula con respecto a otros y faltaban profes, ahí nos integraban. Entonces, a mí me finiquitaron acá, y no me avisaron hasta que les vine a avisar que ya había encontrado otro trabajo, y “no, pero es que lo consideramos aquí, profe” y toda la cuestión. Pero nunca me avisaron antes, así que yo tuve que buscar pega en otro lado y trabajé en dos colegios el año pasado.

Entrevistador: Ok. Esos establecimientos ¿de qué tipo de administración son?

Profesor: Este es municipal, 100%. Y el otro era particular, particular subvencionado.

Entrevistador: ¿Este es de la corporación de Placilla?

Profesor: De Valparaíso.

Entrevistador: De Valparaíso.

Profesor: Placilla todavía no es comuna.

Entrevistador: No es comuna.

Profesor: No, todavía no.

Entrevistador: Ok. Ya, entonces, mira. Ahora, ya entrando en la materia misma. En tu desempeño como profesor de música ¿A qué cursos les haces tú? ¿Qué experiencias tienes en los últimos 4 años?

Profesor: Le he hecho desde primero básico hasta cuarto medio.

Entrevistador: Ya.

Profesor: Desde que entré.

Entrevistador: ¿Y actualmente?

Profesor: Actualmente estoy entre tercero y sexto.

Entrevistador: En esta experiencia que has tenido tú, de profesor de música ¿cuáles son los desempeños que más te ha exigido esta actividad como profesor de música? ¿Qué tipo de actividad como profesor de música has tenido que hacer más?

Profesor: Bueno, trabajar la mayoría de las horas que tengo por contrato son horas en sala, pero lo que lleva harta pega es el tema de los talleres y preparar cosas, por ejemplo, para los actos que... fijo pa' cualquier cosa preparar material, ya pa'l 18, pa' esto. Y tratar obviamente de darle como... trato yo de darle un significado de lo que trabajemos en clase, de que no den la prueba y se quede ahí, sino que esas mismas cosas que se preparan en clase irlas mostrando.

Entrevistador: Se muestren.

Profesor: Claro, se muestren. Que sientan que tienen un objetivo, es más que la nota, sino que "ah, es pa' un acto". Por esa parte yo creo...

Entrevistador: ¿Eso es fundamentalmente repertorio? ¿O es otro tipo de actividades musicales?

Profesor: Repertorio, generalmente.

Entrevistador: Y, entonces, si es eso lo que tú más has hecho, ¿cuáles son los saberes, los conocimientos que tú tienes, que más has utilizado? Para poder ejercer haciendo ese tipo de actividad.

Profesor: De la universidad, por las partes a lo mejor estrategias, estrategias como...

Entrevistador: ¿Didácticas?

Profesor: Como de didáctica. Porque en la parte musical, bueno, un poco de lectura funcional, por ejemplo, lectura de partituras con los más chiquititos. Pero siempre fue un tema que yo conversaba con los profesores que sentía yo que nos preparaban mucho para ser pianistas, guitarristas o cantantes, no así cómo enseñarle a un niño de tercero básico a cantar, por ejemplo. Sino que a nosotros nos exigían ser buenos cantantes, siendo que a nosotros nunca se nos enseñó cómo enseñarle a un niño a impostar, impostura, qué sé yo. Entonces, más que nada por una cosa de... manejo externo ya, que ya yo por fuera trabajaba con grupos, formación de grupos. Yo manejaba el tema de los chiquititos, repertorio, trabajo, cosas así. Pero ya en sala, la parte didáctica es, cómo ordenar el curso, cómo distribuirlo, qué trabajo hacer primero, qué hacer después, qué hacer, los *break*, los cortes para que no se aburrieran, hacer como esa parte. Pero la parte pedagógica, claro,

tenía los conocimientos, pero costaba al principio. Costaba al principio cómo aterrizarlos al nivel de ellos, ese era el tema.

Entrevistador: Cuando tú dices “lectura funcional”, ¿a qué te refieres con eso?

Profesor: A más que una lectura, por ejemplo, que ellos manejen conceptos musicales, no sé po’, a melodía; que ellos sean capaces de definir lo que es melodía, que ellos sean capaces de definir las partes de una partitura. Que ellos vean y manejen para un objetivo, no sé po’, el tocar la canción... “ah” y se sepan manejar y pum, y se manejen en flauta. Y que tanto como ellos quieran, no sé po’, la misma partitura y lo quieren tocar en flauta, por ejemplo, y que manejen conceptos básicos de la, sol... si quieren lo pueden tocar en melódica, si quieren lo puedan pasar de la melódica al metalófono, al piano cuando empiezan a tocar, qué sé yo. En esa parte no tanto con una cosa estructural, de “ya, vamos a estudiar flauta”, sino que ellos sepan... esa es la base que yo tengo con tercero básico. Que ellos aprendan a leer, a decodificar el lenguaje musical y que ellos lo apliquen a lo que ellos les sea más fácil.

Entrevistador: Perfecto. Cuando tú iniciaste, que todavía estás en una primera etapa profesional, ¿no es cierto? Pero al iniciar tu trabajo profesional, ¿tú te has sentido, en general, suficientemente preparado?

Profesor: No, no tanto.

Entrevistador: ¿En qué sí, en qué no?

Profesor: A lo mejor en el trato con niños y la didáctica, sí. En cómo llevar el tema de las exigencias del currículo, por ejemplo, que exige el Ministerio, a la realidad de los chiquillos, cuesta mucho.

Entrevistador: Contextualizar las bases curriculares, por ejemplo, al contexto del colegio.

Profesor: Claro, porque, por ejemplo, llegué a tercero o a quinto básico, y que, supuestamente, en tercero y cuarto básico ya manejaban lectura musical, tenía que estar, no sé, de repente creando repertorio, creando y no tenían nada. Entonces, partimos con materia de primero, segundo, tercero, cuarto básico en un semestre. Entonces, la pega era, bueno, de aquí a fin de año, ellos tienen que salir leyendo algo, con la motivación de decir “toco algo”. Y ya pa’l próximo año venía con la motivación de tocar otras cosas, y pasar de la flauta al metalófono según las posibilidades que podrían tener los chiquillos, por ejemplo. Pero costaba mucho, por ejemplo, conceptos que, claro, explicar, por ejemplo, el tema de la síncopa, cómo explicarles el tema de cosas más conceptuales. Entonces, no me preocupaba mucho de lo conceptual, sí en la parte práctica. Ese era mi objetivo final. Que ellos salgan leyendo algo de música y tocando algo. Entonces, después les cambiaba, la misma canción o, no sé po’, con otras notas, distintas, o con otra canción, y ellos como ya manejaban, no sé po’, el *sol*, el *la*, el *si*, o qué sé yo, podían tocarlo: “ah, ya tío, me sé dos canciones”, “ah, ya qué bueno”. Veamos otra... “oh, me sé tres canciones”. Entonces, ya quedaban con ese ánimo y una disposición distinta, a pesar de que tenían un vacío muy grande, con las ganas de seguir aprendiendo. Y ellos se sentían como importantes. Y decir “pucha, a lo mejor son cosas sencillas que

no están al nivel de quinto básico, pero eso les dio el ánimo de seguir explorando más” y no caer en el “pucha, no pagué la cuota”.

Entrevistador: No caer en la frustración.

Profesor: Claro.

Entrevistador: ¿En qué cosas sí te sentiste preparado cuando tuviste que empezar?

Profesor: Como en la formación de grupos instrumentales. Trabajar... como yo toco por fuera, siempre he tocado, tenía como facilidad de tocar distintas cosas. Por ejemplo, si llegaban con bajos eléctricos o pa’ hacer percusión o batería, o guitarras o pianos, tenía facilidad de pescar la canción y “ya, miren estas son las notas” y listo. Tú haces esto, tú haces esto y tú haces esto, y ya vamos y en poco tiempo iban saliendo cosas. En la medida, obviamente, de la disposición de los chiquillos. En ese sentido era fácil trabajar esa parte.

Entrevistador: ¿Porque tenías formación personal aparte?

Profesor: Externa, sí.

Entrevistador: O ¿eso te lo otorgó el currículum?

Profesor: No. Tenía... o sea, todo lo que saqué de la universidad fue mucho tema de... mucha materia, de... no sé, la armadura, qué sé yo, los modos... cuesta mucho verlo, si es que es un curso muy de avanzada, si han venido desde chiquitito trabajando y se puede ver en enseñanza media. Pero, generalmente, como ha pasado acá, que el primer año tomé de primero a cuarto básico, el segundo año tomé el segundo ciclo, y entonces, segundo año quedó, entonces, sin música, después se tomó en tercero, en cuarto no y en quinto sí. Entonces ha sido como súper irregular ese tema. Y cuesta mucho llegar a un nivel más o menos porque quedan un montón de vacíos.

Entrevistador: Claro. El currículum te da una cierta cosa, el contexto real en donde te toca laborar te da otra cosa, se da un trecho. Ese trecho, ¿tú sientes que has podido superarlo, cubrirlo apropiadamente en el tiempo que llevas?

Profesor: Buscándole como el acomode a los objetivos finales, más que en la parte de materia, como ahora se trabajan habilidades, yo siento que sí. Pero, obviamente, siempre como conversando con los encargados de UTP: “mire, aquí me exigen este tipo de audiciones, este tipo de música, este tipo de forma, pero yo voy a trabajar algo mucho más básico, pero cumpliendo los objetivos: que escuchen, que ellos toquen, que ellos muestren, que ellos presenten, que ellos hagan análisis, que ellos comparen, pero obviamente en un nivel mucho más bajito”. En la medida que yo voy viendo, por ejemplo, he tenido como dos cursos que han seguido regulares, que yo tomé en primero y que ahora están en cuarto, que se nota la diferencia, que ellos ya llegan, pueden leer, les puedo dar partituras con armaduras, con do sostenido y ellos lo manejan. Manejan, “ah, ya, este es fa, este es fa#, esto es aquí, este también es sostenido porque todos los “fa” que van... y aquí va el de cuadro y así van manejando. Entonces, puedo ir trabajando partituras más complejas, puedo ir metiendo

otros conceptos que ellos ya han ido sintiendo, pero no los hemos conceptualizado, pero sí lo manejan. Ellos, a lo mejor, no pueden, definen conceptos con sus palabras, los conocen, los sienten, lo escuchan, lo perciben, pero en la parte conceptual no saben a lo mejor qué es. Pero sí lo saben interpretar, el tema de los silencios...

Entrevistador: Más intuitivamente.

Profesor: Claro. Pero claro, curricularmente, a través de las habilidades, sí lo he cumplido, siento.

Entrevistador: ¿Hay algún otro aspecto de tu desempeño laboral que tú no te hayas sentido preparado?

Profesor: Con evaluaciones diferenciadas, con chicos que tienen necesidades educativas especiales. Eso yo creo que a muchos les....

Entrevistador: Te pilló la ley de inclusión en el medio también. Quiero decir, se implantó la ley, en tu currículum no estuvo tal vez incluida materia, digamos, algún tipo de información acerca de eso y te pilló justamente el cambio, justamente iniciando tu trabajo laboral.

Profesor: Claro, pero incluso hoy día, más que el tema de la inclusión nos ha salido eh... por ejemplo, cómo trabajamos el baile, o cómo trabajamos los bailes folclóricos en niños con silla de ruedas, por ejemplo. Cómo hacerlos sentir que no es una discapacidad, sino que también pueden aportar con niños de... por ejemplo, de niños con discapacidad intelectual, por ejemplo, llegar a tocar algo más o menos completo. Entonces, de qué manera de repente, los niños que tienen problemas de motricidad fina, cómo trabajar la flauta, cómo si lo hacen al revés, de qué manera hacerlo sentir partícipe de eso también. Nos enseñaron chicos con TEA (Trastornos del Espectro Autista), por ejemplo, del trastorno autista, cómo el ruido de las flautas, que a ellos les molesta demasiado. Cómo trabajar con ellos sin aislarlos, porque la misma música ya les es compleja. Entonces, esa parte siento que faltó mucho en la formación profesional.

Entrevistador: Yo no conozco mucho tu currículum, tu ingresaste en qué año a la...

Profesor: 2008.

Entrevistador: 2008, entonces, tenías el currículum más antiguo. O sea, tu tuviste 3 o 4 niveles de práctica.

Profesor: Sí.

Entrevistador: 4, cierto. 3 VISE (sigla del programa de prácticas progresivas de la universidad, llamado "Vinculación con el Sistema Escolar") más la práctica profesional. ¿Tú piensas que esa línea de formación práctica que tú tuviste, te ha ayudado a prepararte para tu vida laboral?

Profesor: Sí, yo creo que eso fue una de las cosas que más rescato de la malla que me tocó. El tema de las prácticas tempranas. Porque, de partida, desde la VISE 1, ya dependiendo el colegio donde les tocaba llegar, eras practicante. El profe se tomaba licencia y el estudiante que estaba en la VISE

1 tomaba el curso. Entonces, ahí, “a la mala” tuvimos que aprender a trabajar el tema de los libros. Todavía no nos tocaba ni didáctica y ya estábamos trabajando muchos temas, del orden de los tiempos. Así que, agresivamente, tuvimos que aprender rápidamente a trabajar sobre la marcha. Así que eso fue fundamental. A pesar de que estábamos preparados, eso mismo nos fue poniendo en alerta; después, cuando tomábamos ciertos ramos, íbamos viendo que esta parte iba por aquí, que esto iba a faltar; entonces, nos iba poniendo en alerta de muchas cosas.

Entrevistador: ¿En qué puntos del currículo estaba...? VISE 1 estaba en el tercer semestre. Esta es la malla tuya, cierto, la del 99. Entonces, la VISE 1 estaba en el tercer semestre...

Profesor: Tercer semestre.

Entrevistador: La VISE 2 en el sexto semestre, la VISE 3 en el séptimo. Y la profesional

Profesor: Al final.

Entrevistador: Ok. Si uno mira una malla, por ejemplo, yo aquí le puse algunos colores (mirando una copia de la malla curricular), las mallas curriculares tienen áreas, digamos así, áreas formativas. Dentro del currículo que tú estudiaste habrás podido reconocer una formación musical, los cursos de piano, de canto, lectura, todos esos. Otra parte es la formación pedagógica, planificación, evaluación, currículum, qué sé yo, orientación educacional... segunda parte entonces, la formación pedagógica. Y, además, un tipo de formación que está como en el medio de ambas, que es la que junta, articula, la formación musical con la formación pedagógica, que son las prácticas y que son las didácticas. Entonces, yo te quiero preguntar ahora acerca de la formación musical, la formación disciplinaria, musical. ¿Qué grado de eficacia le asignas tú a la formación musical en el currículo?

Profesor: ¿En la realidad que me ha tocado en el colegio?

Entrevistador: Claro. Laboralmente. En formación musical.

Profesor: Respecto a lo que me ha tocado vivir, alta, buena. Preparado por lo menos para el nivel que tocan los chiquillos; sí, me ha servido.

Entrevistador: Ha sido suficiente.

Profesor: Sí.

Entrevistador: Quizá más de lo necesario ¿no?

Profesor: Sí.

Entrevistador: Ok. ¿Hay algún aspecto de lo musical que tú sientes que haya estado más deficitario?

Profesor: Yo creo que un poco como introducción, un poco de historia de la música. Como para revisar con los chiquillos el porqué de las cosas; porque, de repente, me pasaba mucho,

especialmente en enseñanza media: “ya, esta es la escala musical” “¿Por qué se llama así? Y ahí uno queda como, pucha, cómo introduzco el tema. ¿Por qué se llama “do”? ¿Por qué se llama “re”? ¿Quién le puso así? ¿Cuándo? ¿Desde cuándo? ¿Cómo eran antes las notas? En la parte de lectura, por ejemplo, bien, en piano... bien, trabajé mucho la parte de piano funcional, súper. En guitarra también eran súper exigentes, en canto también, flauta igual. Y todo eso me ha ido sirviendo con los chiquillos. Trabajando el tema de oído (tocan la puerta. Dice “adelante”) ... Así que la parte musical, bien. A lo mejor faltó como darle el sentido a esa parte, no sé, como introducir a los chiquillos el por qué es así.

Entrevistador: Ok. Muy bien. Te pregunto ahora sobre la formación pedagógica. Como te digo, esas asignaturas que son evaluación, planificación, identidad profesional y no sé qué otras asignaturas has tenido tú... En ese sentido de formación pedagógica, ¿cómo calificarías tú esa formación, qué grado de eficacia le otorgas tú a esa parte de la formación en la universidad? En relación a tu desempeño actual.

Profesor: Ahí muy bajo. Antes de salir de la carrera nosotros ya estábamos viendo que había un déficit. Todo lo que trabajamos, por ejemplo, con currículum y planificación ... la profe que a lo mejor nos tocó a nosotros, estuvo en constantes cursos afuera; entonces, trabajamos mucho vía mail. Y nunca tuvimos en nuestras manos un programa de estudio. Nunca lo vimos así, “mira, estos son los temas” ¿cómo tu enseñai esto...? Sino que muy teórico, muy teórico, nunca vimos la parte práctica, y cuando llegué acá, claro, no sabía cómo manejar un libro, cómo pasar la asistencia. Creo que una clase tuvimos cómo poner una anotación objetiva, pero no trabajamos programas, objetivos, habilidades, temas de cobertura curricular, cómo se pasaba ese libro, no, nada de eso.

Entrevistador: ¿Y evaluación?

Profesor: Evaluación hasta por ahí también. Ahí nos faltaba po’, cómo hacer una evaluación diferenciada, cómo evaluar a tu curso. Ya, tú haces la prueba y todo, pero con 30 cabros, cómo lo haces. Si es algo práctico, cómo haces tú rúbrica, qué cosa vas a evaluar de acuerdo a lo que te pide el programa. Porque “aquí están, estos son los objetivos que tú tienes que lograr de acuerdo a eso tú tienes que ver cómo armar tu rúbrica”; eso, en profundidad, no lo vimos. Fue a lo mejor un trabajo de “invente una prueba”, pero una o dos veces; faltó mucho ahondar en esa parte ahí. Eso hace, hizo falta.

Entrevistador: Ok. Ahora, como te decía yo, hay una parte de la formación que, de alguna manera, integra lo musical con lo pedagógico. Ahí yo distinguiría dos tipos de asignaturas: las prácticas, porque en la sala tú tienes que responder, hacer clases de música, pero combinándolas con tus conocimientos de planificación de evaluación, de creación de ambientes de aprendizaje y de todo lo demás. Y los cursos de didáctica, donde lo que tú sabes de música tienes que saber enseñarlo. En ese sentido, esa formación de didáctica, de prácticas y didácticas, ¿cómo las sentiste en la universidad? ¿Fue eficaz para tu desempeño actual?

Profesor: Al momento de la VISE, fue un poco caótico, porque se supone que cada VISE tenía un objetivo. La VISE 1 era solamente observación, por ejemplo; llegar, ver cómo el profe hacía su clase,

cómo respondían; entonces, uno podía ir viendo ahí cómo el profe desarrollaba la materia, cómo son los cortes, qué tiempo utiliza, cómo los va a evaluar: por grupo, de a uno, si los pasa para adelante, si está adelante qué están haciendo los demás. Si terminaron esto, cómo avanzo con lo otro. Por esa parte. Que no pasó, que ya en la VISE 1, llegamos, el profe no estaba, hay que tomar el curso, “ya ¿qué están viendo? ¿qué están tocando?”. “Ya” y uno va aprendiendo casi con los mismos chiquillos. Y ahí el que sabía un poco más se podía meter y lograba salvar como la clase. Pero no sé si será mejor por características propias de los cabros o... para que algunos que fue menos traumático que para otros. Tal vez, para los que estaban en segundo año, encontrarse con un curso de 35 cabros, solo, que eran más introvertidos... ¿Cómo llamo la atención?, ¿cómo impongo aquí? Nadie me conoce aquí, me ven cabro, tengo miedo, no sé qué hacer. Por esa parte, a lo mejor, en lo personal, no me costó tanto; pude, a lo mejor, adaptarme a las necesidades que habían, pero no sé si pa’ todos fue igual. A mí, por lo menos, me funcionó estar como con la bota en el cuello y fue el golpe de tener que ver “pucha, ya, a ver, revisemos aquí, hagamos los grupos” y sobre la marcha ir aprendiendo todo ese tema.

Entrevistador: Ok. Muy bien. Y ¿en el aspecto de la didáctica? Bueno, aquí veo en el currículum que hay un ramo que se llama Didáctica de la Especialidad. Pero, además, veo que había otras asignaturas, como, por ejemplo, Taller de Creación de Repertorio Escolar, o Taller de Ensamble o de Conjunto Escolar, donde eso estaba como orientado a la formación del profesor. Entonces, en ese sentido, ¿cómo sentiste tú esas asignaturas? ¿Fueron formativas? ¿Te prepararon didácticamente para abordar, por ejemplo, el trabajo instrumental que haces ahora?

Profesor: Eh, no tanto. Faltó tiempo a lo mejor. Fue bien caótico ese ramo. Pero ya, de repente, con las últimas evaluaciones y ese ramo se dividió como en tres, porque tomaba un profesor una parte, otro profesor otra, otro profesor otra parte, y teníamos que hacer muchos trabajos en poco tiempo pa’ un solo ramo. Entonces, estábamos haciendo como tres en uno, con todo lo que teníamos aparte. Pero, en la parte práctica, funcionó en medida creo que también del aporte de cada uno. De ver, por ejemplo, una tarea que nos dieron: “haga una adaptación para un taller, un grupo instrumental de un colegio, flauta, metalófono, qué sé yo, del himno nacional” y ahí uno tenía que ir viendo, por ejemplo, a qué nivel uno lo iba bajando. Qué notas omitía, qué arreglos iba haciendo, y eso después era evaluado. Eso ahí... pero nunca se nos enseñó, por ejemplo, el himno: “miren, eso pueden hacer esta parte...”; que se nos haya enseñado, sino que llegó y “háganlo”. Y ahí, el que enganchó bien, le fue bien; el que agarró más o menos, le fue más o menos; y el que no agarró, no agarró. Entonces, esa parte era como medio... fue violenta también. Entonces, muchos chiquillos colapsaron ahí, me acuerdo. Y se amanecían haciendo cuestiones pa’ tres ramos distintos que era una sola cosa; entonces faltó un poco de guía en ese sentido.

Entrevistador: Además de esa formación, que yo te decía “musical” por una parte, “pedagógica” por otra parte, y la formación didáctica, hay otras asignaturas u otras actividades curriculares que complementan. Aquí veo que hay, por ejemplo, unos cursos que son optativos, otros que son de comunicación, digamos, como lenguaje... etc. Otro tipo de... otras asignaturas, complementarias. ¿Tú, estimas que fueron... te ayudaron de alguna manera? ¿Te sirvieron? ¿O fueron innecesarias, o inútiles, podrían no haber estado y hubiese sido igual?

Profesor: Según esos optativos, me acuerdo que había uno que era deportivo, que a ese no le encontré mucho sentido más que hacerlo más integral, por el tema de carrera... que también tenga una parte deportiva, cuidado de la salud, no sé. Pero otras, por ejemplo, que uno a lo mejor pudiera haber tomado, no sé, unas clases de a lo mejor, de teatro hubiera sido como aporte para trabajar el tema de la personalidad o de hablar frente a público o manejo de lenguaje, de discurso, qué sé yo. Por ahí a lo mejor podría haber sido, pero como que había una variedad muy grande y, de repente, ante el estrés del semestre, muchos optaban por la parte fácil: "ah, voy a tomar el taller de fútbol, pa' jugar a la pelota" y qué sé yo. Pero faltó, a lo mejor, orientarlo... Que siempre decíamos nosotros: "pucha, podríamos tomar talleres de teatro que nos ayuden a sacar un poco más la personalidad", trabajar ciertas cosas que podían ser aporte pa'l tema de carrera, pero no todos esos optativos iban dirigidos como a eso.

Entrevistador: Ok. ¿Alguna actividad extracurricular que te hubiese dado la oportunidad la carrera o la universidad, no necesariamente asignatura, sino que otras experiencias con tus compañeros, o con otros profesores?, ¿algo extracurricular que te haya servido en tu formación, que la universidad te haya dado la oportunidad de aprovechar eso para formarte?

Profesor: Lo que me sirvió mucho, mucho, mucho, fue participar en el Coro de Cámara de la universidad. Ahí trabajamos mucho la lectura, teníamos tres ensayos a la semana de cuatro horas. Así que ahí, ya llegamos a lectura, no sé, a lectura 2 ya manejando solfeo, podíamos solfear a primera vista; entonces, todos esos ramos eran pasables. Trabajábamos armaduras hasta si mayor de repente, con un montón de cosas, modulaciones... Entonces, la práctica coral la teníamos bien avanzada. De canto, lectura musical. El mismo de repente teníamos que ensayar en piano, en guitarra, lectura funcional, de acuerdo a lo que teníamos que estar sacando para cantar las melodías, ayudó un montón. Bastante, bastante, bastante, sí.

Entrevistador: ¿Alguna otra cosa? (el entrevistado piensa) Prácticas de conjunto, por ejemplo, o con tus propios compañeros, bandas que hayan armado, algún conjunto folclórico, música de raíz, qué sé yo. Alguna cosa así.

Profesor: Dirigidos por la universidad creo que había varias opciones, de acuerdo a las habilidades que cada uno tenía. Más bien como... habían hartas opciones. Tocaban guitarra más o menos: el grupo de guitarra; tocaban el tema folclórico: el grupo folclórico; o bandas, ahora que está la Big Band; así que había hartos en ese tiempo pa' donde uno...

Entrevistador: Oportunidades...

Profesor: Oportunidades para tomar. No se podían quejar de que...

Entrevistador: ... y no eran ramos

Profesor: No.

Entrevistador: Actividades...

Profesor: Actividades libres.

Entrevistador: Pero...

Profesor: Ligadas al tema. Entonces, te ayudaba, porque incluso en el coro venían chiquillos de todas las universidades. Cantaban de fono (se refiere a la carrera de fonoaudiología), de nutrición, pero obviamente los que eran de música les ayudaba bastante estar trabajando esto. Y ahí mismo, bueno, el trabajo con los mismos compañeros. Por lo menos a mí me tocó un grupo bien... que partimos el primer año y terminamos el último año juntos, y al día de hoy, amigos, nos juntamos a tocar de repente en casa y todo. Entonces, todo ese tiempo nos dedicamos realmente a trabajar, a hacer las cosas, nos juntábamos, nos quedábamos, así que todo fue bastante positivo.

Entrevistador: Importante.

Profesor: Sí, fundamental. Muchos compañeros pasaron por eso, que tiraron la esponja: “no, sabí que yo no puedo...”, “ya, juntémonos a cantar, yo te enseño, vocalicemos” y le damos 6 horas seguidas y salvábamos a los compañeros que no podían. “Oye, me cuesta esta parte” y lo tirábamos también. Así que ese piño fue fundamental también para que terminaran bien la carrera.

Entrevistador: ¿Hay algún área de tu vida profesional actual que te haya resultado completamente desconocida cuando iniciaste tu trabajo? ¿Que nunca lo hayas visto en la universidad?

Profesor: El tema de los libros, al principio, me costó.

Entrevistador: Libro de clases.

Profesor: Libro de clases. La parte...

Entrevistador: Leccionario.

Profesor: Sí, leccionario, anotaciones, entrevistas con apoderados. El trabajo, si cuando entraba inmediatamente me daban una jefatura de curso y ahí... negro, no ahí no iba a dar el ancho. Y gracias a Dios, uno fue... uno va aprendiendo mucho de esas cosas y, fundamental, a mí me tocó una profesora acá como que me adoptó en esa parte. Y ella se sentó y me dijo “mira, profe, sabes que no pusiste aquí...”, “profe, sabe que no... no tengo claro cómo se hace eso”, “a ver, siéntate” y estuvo toda una tarde, y toda una semana y todo el semestre: “y esto se hace así, tira el leccionario así” y “ya, ¿cuántas clases tenía en el mes?”, –“Cuatro”. - “Ya, cuatro, tira las cuatro al tiro. Y después cerrai el horario, completai acá. Y así tú te ordenai y tirai marzo, abril, mayo, junio, y cerrai aquí el semestre”. Y ella me fue como... me aleccionó en esa parte. Pero si no hubiera sido por eso, hubiera dado bote, me retan: “oye, hiciste mal esto, lo borraste con corrector, no se puede...”. Esa parte por lo menos, costó.

Entrevistador: Ya, Ok. Una de las cosas que tienes tú que hacer como profesor, obligadamente, es planificar, definir objetivos, principalmente, seleccionar contenidos para poder desarrollar esos objetivos o aprendizajes en los alumnos, o qué sé yo. Ya, entonces la pregunta es... decías recién,

cómo contextualizar también, cómo contextualizar, por ejemplo, el programa que tienes de cuarto básico a la realidad que tienes aquí. En ese aspecto, ¿qué nivel de calidad crees tú que tiene tu trabajo? Tu desempeño, ¿qué nivel de calidad tiene...?

Profesor: ¿Le pongo como una nota?

Entrevistador: No, no número, pero descriptivo (el entrevistado piensa) ¿Tú estás satisfecho, no estás satisfecho, piensas que lo haces bien, que lo haces muy bien, que lo haces más o menos...?

Profesor: Pienso que lo hago bien, pero que puede estar mejor. La verdad, siempre ha sido un tema, y eso va ligado directamente a la cantidad de tiempo que a uno le puedan dar para hacer eso.

Entrevistador: ¿Cuántos cursos tú tienes aquí en total?

Profesor: ¿Que estoy tomando actualmente?

Entrevistador: Claro, a cuántos cursos tú les haces música aquí.

Profesor: Tengo 2 terceros, 2 cuartos, 2 quintos y un sexto. Este año 7. Pero me tocó un año, por ejemplo, que tuve 13. Y tenía dos horas de planificación. Entonces, eran todos los santos días hasta las dos, tres de la mañana haciendo cosas. Y uno, de repente, estaba... no sé, en ese tiempo estaba recién casado, sin hijos, podía hacerlo. Y trataba de hacerlo lo mejor posible, buscando videos, bajando canciones y todo pega pa' la casa, pa' la casa, pa' la casa. Pero bueno, una vez que nació mi hijo, tuve que ponerle la pata al freno y tristemente voy a trabajar lo que alcance a hacer aquí en el colegio, y lo que no alcancé, *sorry*, voy a tener que, a lo mejor, ver lo que vimos la clase anterior y por ahí buscando, trabajando, de repente en los recreos corriendo pa' no llegar en blanco. Porque realmente los tiempos de planificación no alcanzaban. Si quisiera hacerlo estaba obligado a trabajar todos los días hasta las tres de la mañana para hacer la clase y formal. Acá, por lo menos, no exigían el diseño de clase o no era una obligación; solamente la planificación anual, la semestral, cómo van a ser las evaluaciones. Pero sí nos dan la sugerencia de trabajar con un cuadernillo que es el que tengo, del diseño de clases: el inicio, desarrollo y cierre. Entonces, yo veía la clase anterior y ya, estamos viendo... tenían que tocar... partía con el objetivo, "ya, tienen que tocar tal canción de Violeta Parra". Entonces, decía, primera clase, yo decía, audición. Ya, audición, una historia pa' partir, qué sé yo. Después que ellos la escucharan, que ellos la comentaran, un análisis de la canción, porqué pasa aquí, pa, pa pa. Primera clase. Segunda clase, segunda clase un poco de lectura musical, que ellos me vean, veamos las notas, pongámosle nombre a las notas, pum, pum, pum. Listo. Tercera clase, familiarización con el instrumento, que vean cómo se hacen las notas base, qué sé yo. Cuarta clase, ya ir tocando. Una cosa así, entonces, primera evaluación, ese primer acercamiento al instrumento y la interpretación. No sé, tocar el primer sistema de la canción. La mitad de la canción, o tocar el coro o qué sé yo. Entonces, costaba mucho y, obviamente, la planificación se veía como "seguimiento" o "ensayos grupo", pero ya no podía... no sé, inicio: saludo, vemos video de tanto... detalles. Pero yo ya sabía que la segunda clase, "ah, estábamos ensayando, ya tenemos que seguir ensayando". Y ahí iba viendo "ya, ahora vamos a ser por grupo, ahora van a tocar los niños, ahora van a tocar las niñas" para hacerlo más dinámico, por ejemplo. Pero faltaba tiempo.

Entrevistador: Otra parte, digamos así también, es como una fase todavía de la planificación, es la preparación de materiales o de secuencias de trabajo que ya son para la clase. Y la elaboración de materiales, incluyo ahí las adaptaciones de repertorio, por ejemplo, para los distintos instrumentos, etc. ¿Qué nivel de calidad crees tú que tiene tu desempeño en ese aspecto específicamente? De crear diseños didácticos para enseñar la música y de elaborar materiales, materiales didácticos para trabajar con ellos.

Profesor: Ahí lo encuentro bajo. Bajo. Es mucho tiempo... bueno, de partida, las horas de planificación, hacer la evaluación, cumplir con las notas con las notas más que nada. Mucho tiempo de análisis de ese tema no se da. Porque ya, uno puede hacer la retroalimentación o que a uno le pregunten "oye, ¿cómo te fue en la evaluación?", "Bien", "¿Qué te fue bien?, ¿qué te costó?, ¿qué no te costó?" "Bueno, mejoremos las rúbricas, veamos la parte didáctica, qué mejorar, que esto cambiémoslo, hagámoslo al revés". Esa parte no está. Sí en lo personal, yo trataba siempre, y sigo, por ejemplo, ya parto el año y reviso todas mis rúbricas. "Ya, ¿Cuál va a ser el siguiente nivel pa' tocar...?"; Sí, "ya, era muy básico, ahora hay que subirle dificultad". Y por lo menos respecto a estrategias de trabajo, o herramientas de didáctica, falta hartito. Mucho de cabeza, mucho del momento, decir "ya, vamos a hacer esta canción de trabajos en grupo, o en forma individual, o separación por instrumento... o la vamos a bailar primero, o la vamos a cantar. Primero vamos a solfear las notas y después lo vamos a llevar al instrumento. Y cuando ya se tenga la melodía...". Y eso en la medida que han ido pasando los años no más he ido buscando nuevas metodologías. De repente, con la misma evaluación ir cambiándolo los métodos. Y con respecto a la preparación de material, también po'. Siempre quisiera buscar un poquito más, pero siempre hacemos la partitura base, por ejemplo. De repente, cuando hay tiempo puedo descargar la canción que ellos van a tocar en distintas versiones: folclórica, instrumental, con coro, con monos animados, cantado por ardillas. Cosa que ellos hagan un análisis: "Bueno, en qué se parecen, en qué se diferencian, los sonidos, los tipos de instrumentos que se utilizan". Pero en eso siempre faltaba tiempo, siempre era el tema "pucha, a lo mejor voy a cumplir con los objetivos, pero siento que se puede dar un poquito más". Si tuviera a lo mejor más tiempo para preparar una clase, podría preparar mejor material, mejor cosa, hacer una cosa más didáctica. Más que salir de la partitura "ya, toquemos aquí", que es como lo base.

Entrevistador: Ya, mira: en el último tiempo, en los últimos años, se ha ido relevando cada vez más el tema del ambiente de la clase, el tema de la capacidad del profesor para instalar o establecer normas consensuadas con los estudiantes, de comportamiento. Otros elementos de solidaridad o de refuerzo positivo del profesor a los alumnos, que el profesor tenga buenas expectativas de los estudiantes, altas expectativas de los estudiantes. En ese aspecto, de la creación de ambientes apropiados para realizar la clase, establecer normas de trabajo, un ambiente organizado, estructurado de trabajo, y de tu capacidad de dialogar con los estudiantes, de comunicar las cosas apropiadamente ¿cómo sientes tú que es tu desempeño ahí? ¿qué nivel de calidad piensas tú que tiene tu nivel ahí, de desempeño?

Profesor: Siento que muy bien. Siento que muy bien. Dado por una cosa de características personales, más que lo que haya visto en didáctica en la universidad. Un tema de llegada. Al

principio, sí, me costó mucho hacer la diferencia, por ejemplo, del amigo y del profesor, que uno siempre como dice que “no, aquí” y qué sé yo. Pero, claro, con el pasar del tiempo, se fue normando ese tema. Al principio teníamos que repartir las flautas “ya, hay que repartir las flautas”, llegaban todos a sacar las flautas, “y, ya, ya repartimos” se perdían flautas, faltaban fundas, las rompían, qué sé yo. Entonces, no, “ya, vamos a poner la flauta aquí y yo no voy a entregar nada hasta que estén todos sentados”. “Ah, ya”, y todos sentados. “Ya, ahora, van a sacar todo lo que no tenga que ver con música de las mesas. Solamente el cuaderno y un lápiz”. Ya listo, vamos ordenando. “Ya, la fila, todos sentaditos. Ya de esta fila, levanten la mano los que no tienen flauta”. –“Ya, venga usted que está haciendo desorden, venga y entregue las flautas.” Y esa parte, normando, a medida de la experiencia no más. Al momento de tomar las pruebas también. “Ya, el grupo 1 que venga” y los otros: “eh, venga, va a tomar la prueba” y “cumpleaños de monos” (significa que se crea desorden). “No po’, vamos a hacer una coevaluación, mientras el grupo 1 está tocando, el grupo 2, 3, 4 y 5 va estar haciendo una evaluación. Ya, ustedes pongan de 1 a 7, por qué lo hicieron bien, por qué lo hicieron mal, qué faltó, cómo estuvo, qué sé yo”. Yo les doy la rúbrica en la pizarra y ellos van viendo. Entonces, sé que mientras ellos están dando la prueba, por ejemplo, los otros están poniendo atención, están comparando, están haciendo un análisis y después voy viendo si fueron objetivos o no. “Sí, profe, les fue muy bien”. Generalmente calza que quienes lo hicieron muy bien, ellos le pusieron muy buena nota y ellos se dieron cuenta de eso. Se valora el trabajo de los compañeros. Entonces, cada vez que ellos terminan, ellos le dan un aplauso, hacen el cambio, pasan adelante ordenando las cosas. Pero eso ha sido la pura práctica.

Entrevistador: Intuición no más.

Profesor: Intuición. No, o sea, en la medida de ensayo y error. De que “no, ya venga acá a dar la prueba” no, con un campo de visibilidad perdido, no, ya no. “Ustedes vienen para acá, o yo voy a pasar por grupos, por puestos. Ah”. Y eso lo voy anotando y, por lo menos en las prácticas, lo he ido funcionando y lo he ido como regularizando. Al momento de la planificación, poner, por ejemplo, el instrumento que me va a faltar, de qué forma va a ser la evaluación... “ah, esta evaluación va a ser así”, dependiendo del curso también. Hago los cambios, de repente, porque tengo dos terceros completamente distintos; entonces, tengo que hacer evaluación diferenciada. Y, por ahí, ir trabajando estrategias con los más desordenados también, que generalmente son los que mejor les va. Tomarlos como tutores de grupo, si quieren salir que salgan porque trabajan. Entonces, el miedo de que si saldrán se arrancarán, no, si trabajan bien, entonces con este curso sí se puede hacer. Con este curso podemos salir a tocar al patio, con este curso hay que estar en la sala para que estén todos ordenaditos. Ahí, ensayo y error, ensayo y error, he ido mejorando esa parte.

Entrevistador: A propósito de lo último que tú mencionas, ¿cómo sientes tú que es tu capacidad de evaluar los aprendizajes? Construcción de instrumentos de evaluación, determinación de criterios o indicadores de evaluación y los instrumentos que corresponden, rúbricas o no sé qué instrumentos usas tú para evaluar. ¿Cómo sientes que es tu desempeño ahí?

Profesor: Siento que puedo tener más herramientas. Actualmente, utilizo rúbricas por nivel, por ejemplo. De acuerdo a los tipos de evaluaciones, si es interpretación instrumental, si es

interpretación instrumental y vocal, si es solamente vocal, si es grupal o individual. Tengo varias rúbricas para distintas cosas. Pero también ha sido de ensayo y error. De que un año entiendo la rúbrica y de repente, escuchando “Oh, como que esta parte no la estoy evaluando y también es importante; ya, pa’l segundo semestre la agrego.” Y se va fortaleciendo esa rúbrica. Lo mismo, de repente, cosa que me decían de UTP: “oye, mira, de acuerdo a la observación, vi que perdías un poco el control en estas partes”. –“Ah, ya” y eso también lo he ido agregando. Pero trabajo, generalmente, rúbrica, y faltan cosas siempre. Bueno, en ese sentido siempre soy súper aterrizado y trato de tener esa comunicación con UTP y de explicarle bien los objetivos que yo busco tener en los chiquillos. Que ellos se encanten, no sé po’, a lo mejor en primero, segundo, ellos se encanten, cosa que lleguen a tercero, cuarto, ya al final del primer ciclo, con ganas de seguir aprendiendo más. No que lleguen a cuarto básico “no, sabe, ya no quiero saber na’ con música, tuve una experiencia traumática con la flauta, no hice na’”; sino que tratar de buscar, a lo mejor no cumpliendo con todo lo que es materia, pero sí tratando de cumplir con los objetivos de la cobertura curricular, pero logrando que ellos tengan una buena experiencia, una buena primera experiencia con la música. Cosa que, ya a medida que vayan creciendo, sea como eso. No pretendo sacar todos músicos, sino que en la medida que cada uno quiere y vaya descubriendo sus habilidades, tenga un bonito recuerdo de su paso por el estudio de la música. Y así en todos los niveles. Con los más grandes costaba mucho, por ejemplo, cuando me tocaba con la malla, momentos que tenía tercera y cuarta hora con segundo básico, quinta y sexta con cuarto medio. Entonces era dar un *click* completamente distinto. Era otro lenguaje, otra forma de llegar, otra forma de hablar...

Entrevistador: De interactuar con ellos...

Profesor: De interactuar con ellos. Entonces, me costaba mucho hacer el cambio. Sobre todo, también, porque después hubo todo un año que trabajé con la pura básica. Y al otro me agregaron primero medio, cuarto medio, tercero medio. “Ya profe, qué vamos a hacer”. –“Pucha, historia de la música, interpretación, qué les gustaría tocar”. Entonces, había varios que venían con predisposición. Algunos que habían tenido buena experiencia: “sí, profe, yo toco guitarra” y tocaban algo, como se sentían importantes y que podían ser un aporte pa’ la clase. Pero había otros que habían tenido mala experiencia y que no hubo caso de motivarlos. Muchos lograron enganchar ahí haciendo percusión con claves, haciendo cosas básicas, pero participaban, estaban en la clase y no estaban afuera perdiendo el tiempo, dándose vuelta. Por lo menos tuvieron esa cosa de que estuvieron ahí y algo quedó en ellos.

Entrevistador: Tú estimas, así, en general, una panorámica, ¿tú tienes confianza en tus saberes, en tus capacidades para desarrollar la labor que realizas?

Profesor: Sí.

Entrevistador: Un poco en combinación de la formación que tuviste con la actitud que tuviste y que has ido desarrollando para aprender, para hacer el esfuerzo de adaptar las cosas, etc. No es todo formación inicial, es también actitud de trabajo.

Profesor: Claro. No es que dijera, “no, fue una mala formación universitaria, que faltaran muchas cosas”, pero sí siento que se enfocaron mucho en la parte musical. Yo puedo tocar obras en guitarra, lectura en primera vista y todas esas cosas, pero que no ocupo nunca. Entonces, tuve un semestre de guitarra 3 y 4 perdido, porque nunca lo voy a ocupar. Tal vez aquí, tal vez si me fuera a otro colegio con chiquillos que se han... no sé, que están trabajando con clases particulares de guitarra, que quieren formar un grupo formal de guitarra clásica, por ejemplo, puede servir. Pero, por lo menos generalmente, de acuerdo a mi realidad, muchas de esas cosas no las utilizo. El tema del canto coral, por ejemplo, aquí es todo popular. Entonces, más allá de la colocación y la impostación, lírica, no...

Entrevistador: Ahora, quizá el profesor de música tiene doble identidad, porque está lo pedagógico porque es profesor y está dentro de todo el equipo docente de un colegio; pero, por otro lado, tiene otra identidad que es la musical. Entonces, quizá en ese sentido, la formación musical que te dieron, que va más allá de lo que tú vas a ocupar en la sala de clases, aporta también a tu identidad musical, que la necesitas también para poner a tus alumnos a dirigirlos o a tocar con ellos. A trabajar la música con ellos, ¿cierto?

Profesor: Claro. En ese sentido, por ejemplo, dirección coral va a ser siempre fundamental y uno va viendo más o menos cómo lo adapta. Puede tocar una cosa muy clásica, muy docta, por ejemplo, pero también algo muy popular y uno puede ir llevando la métrica e ir avisando las entradas, y eso también se va a poder utilizar po'. Tema de la funcionalidad en piano, en guitarra, o de trabajar el tema de oído: “profe, ¿sabe? esta canción quiero sacarla. Escuche”. Ya sacar la progresión, y tú, tú, tú. Ya, el tono, listo, la saqué. Saco las notas y ya a trabajar. Y, por ahí, buscar el gusto “ah, es que no me gusta esta canción, quiero tocar esta”. Y uno ve y “ah, ya listo”. La puede sacar al minuto. Esas cuestiones sí me ayudaron bastante. Trabajo hartito el trabajo de lectura, por ejemplo, cuando hay partituras que se me van como “en collera” (significa “se me hace difícil”) o que voy a trabajar.

Entrevistador: De alguna manera tú te validas también ante tus estudiantes.

Profesor: Sí, po'. Eso es, más que, nada la parte que se rescata que le hayan dado como tanta importancia al tema. Porque decían “tal vez esto no lo vayan a ocupar nunca, pero el profe de guitarra tiene que saber tocar bien guitarra. Si usted va a enseñar canto, usted tiene que cantar bien”. Entonces por esa parte, claro, los chiquillos, de repente, como que da autoridad, y lo que el profe hace no es que no sepa, el profe sabe realmente y toca bien piano, y toca bien guitarra, y toca bien flauta. Y canta bien, y arma bien, hace arreglos y guau. Claro, de repente pa' ellos, da como... da respaldo.

Entrevistador: Si po', exactamente. Ya, ahora, para ir terminando ¿Dentro de tu labor cotidiana como profesor de música, tú estimas que hay una actividad clave? A través de la cual tú desarrollas más aprendizajes con los estudiantes, los formas más integralmente dentro de lo que es la formación musical. Hay alguna actividad clave, en la que tú digas, “ya, a través de esta actividad yo desarrollo más cosas con los estudiantes”.

Profesor: Últimamente, siento que he ido encontrando la importancia tanto al trabajo en sala como al trabajo en talleres, que es un poco más libre, que van los chiquillos que sí les interesa, que tienen un poco más de manejo. Al principio...

Entrevistador: Pero ¿cuál es la actividad que realizan en sala y en talleres?

Profesor: Por ejemplo, en sala, el tema de las clases formales de música, siguiendo el tema del programa, practicando las canciones, cumpliendo. Y en taller siempre buscando, por ejemplo, tenemos un taller de interpretación instrumental, que es como: “ya chiquillos, tenemos que tocar una canción pa’l día del niño, ¿qué quieren tocar?” –“Ya, saquemos este reggae; no saquemos este rock; no, busquemos esto... ya, listo”. Yo los voy más que nada guiando en lo que ellos quieren. Entonces es como más...

Entrevistador: ¿En ambos casos es tocar? ¿Es práctica instrumental?

Profesor: Sí, en ambos casos. En taller sí, es instrumental, vocal y es mostrar. Y en sala, y es ahí también donde veo el tema de importancia, y es también lo que he estado trabajando en ambos lados, es despegarse un poco del tema solo de tocar. De hacer el análisis, del saber escuchar en silencio, que cuesta mucho con los chiquillos y con los grandes también. Del saber hacer una crítica, manejando algunos conceptos musicales; no “¿cómo es la canción? -linda, fea. Me gustó o no me gustó”. No, por qué es linda. No sé, porque la parte rítmica es muy monótona; con respecto a la parte melódica siento que le pueden sacar más partido a esta parte; los agudos. Entonces, que manejen algunos conceptos, que puedan hacer una crítica potente, manejando conceptos de música, que salgan del lindo-feo. Entonces, en esa parte he tenido que tratar de... he tratado de ambas cosas, por una parte, el tema de talleres, dándole a los chiquillos un espacio de pertenencia, de que ellos se sientan importante de lo que ellos saben, de que lo que saben tiene un valor, que se sienten validados por sus compañeros, validados por el colegio. Y, por otro lado, la formación de aquellos chiquititos que a lo mejor van a estar primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto y que, a lo mejor, en séptimo se van a integrar al taller, pero ya con buenas bases que no tuvieron estos otros chiquillos. Entonces, que ellos ya vengan con una cosa que ellos ya trabajaron en algún taller, con chiquillos donde todos sepan leer partituras y trabajar cosas más complejas, trabajar otros conceptos: “ya, chiquillos, vamos a trabajar esta canción, pero para las chiquillas hay que subirla de tono” y yo no tenga que darles las notas, sino que ellos mismos hagan el trabajo: “ah, ya! De *mi* a *fa#*”, y hagan ese trabajo. Ahora, igual siento que ambas partes tienen igual importancia.

Entrevistador: Ahora, voy entendiendo un poco que los otros desempeños musicales que son más bien reflexivos o más bien teóricos, por ejemplo, lectura musical, manejo de lenguaje musical, o reflexión estética acerca de la música, lo bonito, lo feo, esos elementos están un poco orientados a que, cuando toquen, esa ejecución musical sea más rica, sea más contundente, sea mejor pensada.

Profesor: Es la idea.

Entrevistador: ¿O cada uno de esos constituye, paralelamente, constituyen desempeños que tú quieres buscar, que tú quieres reflexionar?

Profesor: Por una parte, dados por el currículo. Que ellos hagan el análisis, la reflexión con respecto a la música latinoamericana. Entonces, por ejemplo, es lo que estamos trabajando con quinto básico, entonces, ya, sacar la canción “si somos americanos” de Rolando Alarcón. Que yo puedo pasarles la canción, tocar la canción y listo. Pero, antes de tocarla, la hacemos en la parte de ahora, la parte final. Y, antes, analizamos la realidad que tiene Chile con respecto a sus vecinos latinoamericanos. Que ellos me cuenten mucho: “ya tío, no tiene mucho que ver, estamos en historia?” –“Sí, hablemos un poco de cómo se lleva aquí”. “Ya, ahora, respecto a esos países que ustedes nombraron, qué música se escuchará allá, qué música se escucha aquí en Chile”. –“Ah, el reggaetón”. –“Ya, ¿el reggaetón de dónde viene?”. –“Ah y ¿qué es el folclor?”. –“Ah, es pura cueca.” –“¿Será pura cueca? ¿De dónde vendrán? ¿Qué es esa música que se escucha aquí?”. “Ya, ahora pasemos a los países que me nombraron. No sé, Argentina, ya, ¿qué se escucha en Argentina? ¿qué es lo que musicalmente ustedes conocen de Argentina?” –“el tango”. –“Ya a ver, escuchemos tango. Busquemos en YouTube, escuchemos tango. Estilos de tango, un tango más clásico, un tango más contemporáneo. Ahí saco Piazzola.” –“Ah, qué interesante”. –“Ya y ¿qué otro país?”. –“Ya, Colombia”. –“Y ¿qué se escucha en Colombia?” –“Ah, no sé, la cumbia. Ah, la cumbia no es chilena”. –“No, esa cumbia es chilena, ¿por qué es diferente? Escuchémosla”. Entonces, que ellos hagan ese análisis, cosa que después que hagan todo el tema, y analicemos la letra de la canción que ustedes van a cantar. “¿Qué quiere decir Rolando Alarcón cuando dice tiraremos las banderas, cuidaremos la semilla?”. –“Ah, yo creo que hay que cuidar”. –“¿Qué está pasando ahora en Venezuela?”. Ellos lo van analizando, cosa que cuando ellos lo cantan, sí le dan otro sentido. No, a lo mejor, en un principio... tal vez no guiado. No está en el currículum, pero sí me di cuenta que hacía falta esa parte, desligarse del tocar y cantar, sino también hacer el análisis antes, previo, cosa que a lo mejor aquellos que no son buenos tocando, hagan un análisis, que también pasa mucho. Un niño que, a lo mejor, no le pega mucho al canto, no toca bien, le cuesta. Pero puede hacer análisis profundos: - “Profe, sabe que yo sé lo que sintió el intérprete al momento de tocar esto, tiene que ver con esta canción de aquí”. - “Ah, qué bueno”. Y los compañeros: “Ah, sí, es verdad”. –“Entonces, siento que, al momento de cantarlo, mis compañeros tienen que hacerlo con ese sentimiento que le quiso...” – “Ah, qué bueno. Listo. A ver, hagámoslo así”. Entonces, esa parte reflexiva antes del tocar ha sido fundamental en este último tiempo.

Entrevistador: Ya, muy bien. Eso era. ¿Hay algo más que quieras... que no hayamos hablado, que quieras decir sobre tu formación inicial? Que estimes que sea importante incluirla aquí.

Profesor: Creo que hace tiempo la UPLA estaba dando unos conversatorios a egresados, viendo cómo habían estado yendo sus ejercicios, las dificultades que se habían encontrado, pero por temas de tiempo y de trabajo no había podido participar. Pero sé que se han estado llevando a cabo. Y hace falta un poco eso, creo yo. Hacer ese seguimiento, ese acompañamiento. Bueno, ahora sé que según la nueva carrera docente se va a hacer así, se va a hacer un seguimiento de un primer año, un segundo año. Que hizo falta a lo mejor antes. Porque uno terminaba la universidad y se encontraba directamente con todo y ya no podías volver atrás, sino que cada uno buscando, investigando un

poquito más, o con la práctica ahí iba fortaleciendo esas cosas. Pero, en general, viendo mi realidad, lo que yo vi fue un paso bueno por la universidad; faltó, siento yo, que como es una universidad pedagógica y que tiene como esa característica, faltó menos técnica, menos conceptos y más currículo, más planificación, más didáctica, más trabajo en clase, para poder fortalecer eso. Chiquillos que tal vez estaban como bien en lo otro, haber fortalecido aquella parte que faltaba, y viceversa también los que manejaban más temas de didáctica y de manejo de curso y qué sé yo, trabajar a lo mejor los temas más musicales, para ver esa diferencia y cómo equipararla.