

Universidad Nacional
Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA)
Escuela de Música

“Experiencias didácticas de educación musical para trabajar en la modalidad de proyectos con estudiantes de tercer ciclo de la Educación General Básica de tres instituciones del Área Metropolitana”.

Proyecto final de graduación para optar por el grado de licenciatura en
Educación Musical

Elaborado por:
Charlie Arce Delgado.

Heredia, Costa Rica 2019

Tabla de contenidos

Tabla de contenidos	ii
Índice de gráficos.....	v
Índice de cuadros	vi
Capítulo 1 Introducción.....	1
1.1 Justificación.....	1
1.2 Antecedentes	5
1.2.1 Tesis de grado en Costa Rica.....	6
1.2.3 Trabajos por proyectos en educación	7
1.3 Objetivos	9
1.3.1 Objetivo general.....	9
1.3.2 Objetivos específicos.....	10
Capítulo 2 Marco referencial.....	11
2.1 Situación de la educación musical en Latinoamérica	11
2.2 Estado del arte de la educación musical pública en Costa Rica.....	13
2.3 Implementación de la modalidad de proyectos en la Educación General Básica	14
2.4 Proyectos en educación.....	14
2.5 Importancia de los proyectos en educación	16
2.5.1 La democracia	16
2.5.2 La participación	17
2.5.3 La acción en el entorno	17
2.5.4 Las situaciones problema	18
2.5.5 La identidad	18
2.5.6 La diversidad.....	18
2.5.7 La investigación sobre la práctica	19
2.5.8 Actitud de cooperación, el profesor es un aprendiz	19
2.5.9 La evaluación.....	19
2.6 Estructuras propuestas en la aplicación de proyectos en educación.....	20
2.6.1 Elección del tema o problema.....	20
2.6.2 Organización o guion de trabajo	21
2.6.3 Investigación.....	21
2.6.4 Confección del proyecto.....	22
2.6.5 Presentación del proyecto.....	23

2.6.6 Evaluación	23
2.7 Proyectos en Educación Musical.....	24
Capítulo 3 Metodología de la investigación.....	27
3.1 El tipo de investigación.....	27
3.2 Sujetos de información	28
3.3 Contexto geográfico, social, educativo, económico y ambiental al que pertenece la población beneficiaria.....	29
3.4 Categorías de análisis	31
3.5 Estrategia metodológica.....	32
3.6 Técnicas e instrumentos que se utilizaron en el diagnóstico	32
3.7 Resultados de la indagación	33
3.7.1 Resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes	33
3.7.2 Los proyectos facilitan el entendimiento de los temas del programa	35
3.7.3 Tiempo adecuado para el proceso	35
3.7.4 Espacios adecuados para el desarrollo del proyecto	35
3.7.5 La institución posee los recursos apropiados para los proyectos.....	36
3.7.6 Gráficos n.º 3 y n.º 4. Áreas más fáciles y difíciles de trabajar	37
3.7.7 Gráfico n.º 5 y n.º 6: Temas más fáciles y difíciles de trabajar	41
3.7.8 Entrevistas a los especialistas en disciplinas artísticas.....	42
Capítulo 4 Diseño, ejecución y evaluación del proyecto	50
4.1 Descripción de las actividades realizadas en el proyecto	50
4.1.1 Diseño de las guías didácticas	50
4.1.2 Ejecución	52
4.1.3 Guías Didácticas para el Desarrollo Artístico Musical de Proyectos en Tercer Ciclo de la Educación Básica	53
4.2 Criterios e instrumentos utilizados en la evaluación de las guías didácticas	112
4.3 Análisis de los resultados obtenidos.....	113
4.3.1 Resultados sobre las entrevistas realizadas a estudiantes.....	113
Capítulo 5 Conclusiones	134
5.1 Evaluación de las indagaciones.....	134
5.1.1 Primera etapa	134
5.1.2 Segunda etapa	135
5.2 Resultados del proyecto	135
5.3 Recomendaciones	138

5.3.1 Para el Ministerio de Educación Pública.....	138
5.3.2 Para los docentes de Educación Musical en secundaria.....	139
Apéndices.....	141
Apéndice n.º 1.....	141
Apéndice n.º 2.....	143
Apéndice n.º 3.....	145
Apéndice n.º 4.....	146
Apéndice n.º 5.....	147
Apéndice n.º 6.....	148
Apéndice n.º 7.....	149
Apéndice n.º 8.....	150
Apéndice n.º 9.....	152
Apéndice n.º 10.....	153
Bibliografía.....	155

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1. De los cuestionarios con las preguntas cerradas de sí o no, aplicados a estudiantes	33
Gráfico n.º 2. De los cuestionarios de las preguntas cerradas de si o no, aplicados a profesores	34
Gráfico n.º 3. De las áreas más fáciles de trabajar por los estudiantes y profesores	36
Gráfico n.º 4. De las áreas más difíciles de trabajar por los estudiantes y profesores.....	37
Gráfico n.º 5. De los temas más fáciles de trabajar por los estudiantes y profesores.....	40
Gráfico n.º 6. De los temas más difíciles de trabajar por los estudiantes y profesores	41
Gráfico n.º 7. Sobre las respuestas a las preguntas cerradas hechas a sétimo año	114
Gráfico n.º 8. Sobre las respuestas a las preguntas cerradas hechas a octavo año	114
Gráfico n.º 9. Sobre las respuestas a las preguntas cerradas hechas a noveno año	115

Índice de cuadros

Cuadro n.º 1 Pasos apropiados para trabajar un proyecto según los especialistas	42
Cuadro n.º 2 Énfasis de trabajo para solventar problemas de espacio, recursos y tiempo disponibles en clase.....	43
Cuadro n.º 3 Beneficios de cada especialidad artística para los estudiantes.....	44
Cuadro n.º 4 Fomento del gusto por las disciplinas artísticas	45
Cuadro n.º 5 Solventar el problema de inhibición en el estudiante	46
Cuadro n.º 6 Interrelación de las disciplinas	47
Cuadro n.º 7 Desarrollo de la imaginación en el estudiante.....	47
Cuadro n.º 8 Desarrollo de la creatividad en el estudiante	48
Cuadro n.º 9 Uso del sentir en la experiencia educativa	48
Cuadro n.º 10 Lo más fácil y difícil al aplicar las guías	128

Capítulo 1

Introducción

1.1 Justificación

"En la vida, más valioso que el saber es el camino que se hace para adquirirlo".

Rudolf Steiner

La tradición de la educación musical en Costa Rica se caracterizó durante muchos años por un aprendizaje vertical, pues el Gobierno y la Iglesia definieron la educación por repetición, entendiéndose una memorización principalmente de canciones, como lo estipula el Reglamento de Instrucción Primaria, publicado en *La Gaceta Oficial* del 13 de noviembre de 1869. Pérez (2007) explica que el repertorio de canciones enseñadas en las escuelas consistió de “cantos religiosos y morales de corta extensión” (p. 2).

También se dio una apreciación del arte definida en estéticas tradicionalistas, principalmente europeas:

En la educación musical costarricense se instauró una forma de enseñanza de predominio occidental, que ha abarcado esencialmente tres ejes temáticos: el estudio técnico del instrumento, el adiestramiento rítmico y auditivo y el estudio sobre historia y teoría musical provenientes de Europa (Pérez, 2007, p. 5).

Pérez (2007), aclarando la repercusión que trajo este reducido currículo en el educando como individuo y a la sociedad, señala:

No obstante, desde el punto de vista de las necesidades reales de la sociedad, han resultado inconvenientes en términos de construcción de la identidad, debido a que los enfoques clasistas y positivistas de las élites dominantes no han tomado como base la integralidad de los sujetos en sus procesos formadores (Pérez, 2007, p. 5).

Esta manera de enseñanza dentro de la Educación Musical se mantuvo en las bases de la educación costarricense en el siglo XX. Para el año 2009 se implementó un cambio de esta visión con los nuevos programas de Educación Musical, trabajando en la modalidad de proyectos, los cuales vinieron a dar un giro a la educación del país. Así esta modalidad trajo un nuevo enfoque, como lo explica el ex ministro de Educación Pública Leonardo Garnier, exponiendo los alcances a los que se quiere llegar: “[...] es importante entender, para tener el impacto al que aspiramos, la enseñanza de la ética, la estética y la ciudadanía deben marcar y alterar el currículo completo” (MEP, 2009, p. 9).

En estos primeros años cuando se estableció este currículo en la clase de Música, el autor vio la necesidad de actualizarse para tratar de solventar los nuevos requerimientos de cambio. Un cambio que involucró todo el contexto de la educación, desde lo filosófico, psicológico y social. Esta reestructuración trajo consigo nuevos retos para los docentes musicales de secundaria, que en conversaciones con el autor expresaron sus inseguridades sobre las formas más apropiadas para trabajar los proyectos, la poca experiencia en implementar diferentes disciplinas artísticas a la musical, entre otras. Esto generó en los docentes una pregunta que deben atender, Lines (2009) lo indica de la siguiente manera:

¿Pero estamos bien preparados como profesores de música para responder de forma significativa a ese cambio? Los educadores musicales necesitan las herramientas conceptuales para comprender su entorno laboral, y así poder tomar unas decisiones adecuadas y eficaces en beneficio de sus alumnos; unas formas de pensar que tengan en cuenta no sólo el espacio inmediato del aula o el estudio en el que trabajan los profesores de música, sino también el conocimiento más amplio de los discursos que afectan a la música en la educación y a la música en la sociedad en general (p. 15).

Lo anterior proyectó un nuevo camino en la investigación, una necesidad del autor de crear su estrategia pedagógica, la cual implementó sobre la marcha, comprobando la eficacia de sus actividades con prueba y error, para por medio de esta experiencia construir una manera de llevar a cabo los proyectos según su realidad educativa, como menciona Lines (2009) acerca de la relevancia de conocer primero el entorno laboral para obtener la respuesta más idónea en el proceso educativo.

Con este propósito, los educadores ven la necesidad de actualización y capacitación en aquellas áreas y temas que exigen los nuevos programas, logrando que estos sean significativos para un estudiante, que le ayuden a enfrentar las exigencias de este mundo cambiante. Como dice Rosabal (2008) al explicar a David Elliot: “[...] es enfático en cuanto a que la educación musical debe ser impartida por maestros que sean musicalmente competentes. Es muy sencillo: para enseñar música de manera efectiva, tenemos que conocer nuestra materia y encarnar la habilidad musical con nuestro ejemplo” (p. 10).

Ejemplo que se hizo al impulsarse un poco más la visión educativa artística en estos programas, con un conocimiento que fomenta el desarrollo de competencias y el uso de otras disciplinas del arte, tales como la danza o baile popular, teatro o actuación de cualquier tipo y artes visuales diversas. Esta es la nueva habilidad que los docentes precisan, pero parece no haber una tradición y bases sólidas que la respalden, como lo señaló Pérez (2007), para dar apoyo y seguimiento a estos requerimientos.

En los asesoramientos para docentes de Educación Musical realizados por el Ministerio de Educación sobre la incorporación de estos planes, se externó la preocupación por no tener los conocimientos básicos en como guiar un baile folclórico nacional o latinoamericano; saber analizar una secuencia coreográfica de danza moderna; hacer una actuación con sus elementos básicos o saber hacer uso del vestuario más apropiado, animaciones audiovisuales, entre otros; porque no todos tenían estas y otras habilidades, que no necesariamente un educador musical debe tener, pero ellos entendieron que se requieren para guiar de forma apropiada esta nueva metodología y el currículo que procura. Por lo tanto, es pertinente saber al menos lo básico del resto de las disciplinas artísticas existentes, para así realizar la propia de la mejor manera.

Junto al cambio en el enfoque del profesorado, también está la nueva experiencia teórica, pero sobre todo práctica del estudiantado, comenzando desde el conocimiento de sí mismo, inmerso en la nueva pedagogía que profesa la ideología de los actuales programas de educación, basándose en la ética social.

[...] esta dimensión incluye el ejercicio responsable y respetuoso de la libertad, el desarrollo de la autonomía, el autoconocimiento, la autoestima y la autorrealización, la búsqueda de lo correcto apoyado en la lógica y en la crítica, así como la construcción de la identidad (MEP, 2009, p. 17).

El estudiante puede aprovechar grandemente los beneficios de “conocerse a sí mismo” y comprender que es una parte muy importante del gran conglomerado de seres que conforman el sistema social, como menciona Smith (2006) sobre los programas de educación en Inglaterra:

[...] en la educación postsecundaria no universitaria los estudiantes son alentados a identificar su propio estilo de aprendizaje [...] con la finalidad de que parezca posible para ellos conocerse a sí mismos como aprendices antes de que hayan llegado a saber cosa alguna: un éxito sorprendente (p. 117).

El estudiante debe ser responsable de sus acciones; servir a quien lo necesite; estar preparado en la solución de problemas; ser analítico, crítico, reflexivo y consciente de sí mismo y de su entorno para poder verdaderamente entender la dimensión del problema que significa la violencia, las divisiones, la injusticia, la codicia y todos los males que aquejan a una humanidad muy perjudicada. Rao (2006, citado por Rosabal, 2008) comenta que “ante los retos de un mundo convulso y violento, de fronteras y divisiones, terrorismo e injusticia la educación musical debe valorar el considerarse el gran potencial psicológico, espiritual, y terapéutico de la práctica musical”. Comprender que precisa un cambio, y el arte -por medio de los proyectos- es una herramienta muy poderosa para este propósito.

El autor se percató de que la percepción de sí mismo, junto con el desarrollo de competencias, debía trabajarse para obtener todos los beneficios antes expuestos, por lo que se elaboró una estrategia pedagógica con este fin, por medio de actividades lúdicas para el mayor aprovechamiento del trabajo por proyectos en la materia de Música.

Por consiguiente, en este proyecto de graduación se presentan unas guías didácticas para trabajar los proyectos de música en vías del mejor entendimiento y aplicación del estudiantado, ya que las guías didácticas “en suma, han ser el andamiaje preciso para el logro de competencias” (García, 2009, p. 2).

Estas guías didácticas pretenden también ser un apoyo al profesorado del tercer ciclo de la Educación General Básica porque “la elaboración de una guía didáctica facilita tanto al profesorado como al alumnado tener una visión global de la tarea a la que se va a enfrentar, y describe los objetivos, metodología, evaluación, etc.” (Sánchez, Vicente, González, Ripoll y Gómez, 2014, p. 3). Procurando en estas la utilización de

las cuatro principales áreas del arte, tratando de amalgamarlas con los temas propuestos en los programas de Educación Musical.

1.2 Antecedentes

En Costa Rica se comenzó a gestar en el año 2007 un nuevo tipo de educación basado en competencias por medio del trabajo por proyectos en el aula y con el nombre de Educar en Ética, Estética y Ciudadanía. Se implementó como plan piloto en la materia de Música en los programas de Educación Musical de tercer ciclo y educación diversificada en el año 2009, para luego proyectarse en las materias de Artes Plásticas, Educación Física, Artes Industriales y Educación Cívica, con el objetivo final de ponerse en práctica en todas las materias del currículo de secundaria y de primaria.

La reforma, con el nombre ‘Educar en Ética, Estética, y Ciudadanía’, ha sido concebida, conformada y propuesta en el marco de investigaciones, charlas, talleres, y conversatorios, con la participación de profesionales en educación, currículo, artes, y ciencias sociales, bajo la coordinación del Programa Centroamericano de Sostenibilidad Democrática (PROCESOS) y el MEP, desde el 2007, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (Rosabal, 2008, párr. 8).

El enfoque se basó en modelos educativos implementados con éxito en países como Finlandia, Estados Unidos, Canadá, Australia, Reino Unido y Venezuela, y tomados en cuenta en la confección de estos nuevos planes para la educación costarricense.

Rosabal (2008) aclara que se hicieron adaptaciones a estos modelos educativos para la realidad de Costa Rica, considerando el contexto sociocultural de las instituciones educativas y sus comunidades (cultura local, infraestructura y recursos, tiempo lectivo disponible), del personal docente (recursos, bagaje académico y profesional, tiempo disponible) y del estudiantado (etapas y tareas de desarrollo, recursos materiales, y retos que le presenta la sociedad) (“¿Cuáles características novedosas ofrece el nuevo programa de educación musical?”, párr. 1).

Los proyectos en educación pueden amalgamar una variedad de posibilidades en un trabajo en equipo: “Frente a la enseñanza directa, la enseñanza basada en proyectos o tareas integradas supone hoy la mejor garantía didáctica para una contribución eficaz al

desarrollo de las competencias básicas y al aprendizaje de los contenidos del currículo” (Trujillo y Arriega, 2012, p. 7). Esta es una de las principales razones del porqué estos están confeccionados en formato de “guía didáctica” como una propuesta para el profesorado de Música en secundaria, que le ayude en la aplicación de proyectos en el aula de Música.

Como exponen Andrews, Echizárraga y Quevedo (2006), las guías didácticas contribuyen a desarrollar las habilidades profesionales en los docentes, como son la planificación, orientación y control del trabajo independiente por el docente, como también la organización y ejecución de sus lecciones (Conclusiones, párr. 2).

A continuación, se presentan trabajos a nivel nacional e internacional enfocados en modalidad de proyectos en educación y/o guías didácticas.

1.2.1 Tesis de grado en Costa Rica

Algunos trabajos de grado de licenciatura en Educación realizados con enfoques similares a este proyecto de graduación son:

Irene Solano Ramírez. *Guía didáctica Víctor Manuel Fonseca Garro.*

Es un proyecto de graduación para optar por el grado de licenciatura en Educación Musical de la Universidad Nacional de Costa Rica, llevado a cabo en el 2001, con el objetivo de fomentar e implementar las tradiciones artístico musicales costarricenses, en los programas de Educación Musical del tercer ciclo y diversificada, por medio de la investigación hecha al legado de Víctor Manuel Fonseca Garro, un compositor y arreglista nacional, oriundo de Tres Ríos, con una grandísima trayectoria de música original tradicional.

Este trabajo fue planteado en forma de guías didácticas para su implementación por profesores y estudiantes, las cuales se enfocan principalmente en las áreas de cultura y apreciación musical, y movimiento y expresión musical, pero también fomentan el uso de la plástica y la literatura en su planteamiento. Estas guías fueron aplicadas en el Colegio Británico de Costa Rica en cuatro grupos muestra de séptimo año.

Evelyn Cerdas Meza, Dora Cortés Sevilla, Karol Meneses Loría, Paula Leiva Córdoba y Sunny Silva Jiménez. *Propuesta: Módulo de aprendizaje integrado mediante el método por proyectos para la Escuela Unidocente Las Luisas, Granadilla Norte.*

Es un trabajo final de grado, desarrollado por estudiantes de la Universidad de Costa Rica. Implementó el trabajo por proyectos en la Escuela Unidocente Las Luisas, integrando todas las materias impartidas en primaria y dirigido a acortar las brechas

entre la educación urbana y rural, tratando de aminorar el problema de accesos a recursos materiales, gestión administrativa y pedagógica y que ayudó también a ser una proyección de la institución a la comunidad de Granadilla Norte.

Este trabajo se presentó en módulos de miniproyectos de un mes de duración, organizados en guías didácticas para la puesta en práctica del docente y los estudiantes. Parte de las conclusiones apuntó a que el módulo de proyectos de aprendizaje fue una opción viable para tratar de erradicar la drogadicción, contaminación y violencia interfamiliar en la comunidad por medio del trabajo en equipo de padres, docente y estudiantes.

1.2.3 Trabajos por proyectos en educación

Algunos de los trabajos realizados por especialistas en educación que demuestran la importancia de los proyectos en educación son:

Verónica Basilotta Gómez-Pablos y Gabriel Herrada Valverde. Universidad de Salamanca. *Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo.*

Este trabajo fue una revisión de dos proyectos colaborativos con TIC que se desarrollaron en diversos centros educativos de España. Se llevó a cabo un análisis en profundidad con base en unas categorías definidas *a priori*, en dos proyectos: “Poesía eres tú” y “Flautateka”. Su objetivo fue potenciar e integrar armónicamente las competencias del estudiantado. El proyecto “Poesía eres tú” consistió en elaborar un videopoemario con poemas seleccionados, recitados y comentados por estudiantes de diferentes etapas educativas. Por su parte, “Flautateka” persiguió la competencia cultural y artística del estudiantado por medio de la ejecución de la flauta dulce, donde los estudiantes prepararon los temas, los grabaron en video y los editaron para un blog. Estos proyectos recibieron premios y se implementaron en varios cursos académicos.

Martí Sáez Madrona. *Revista Eufonía*, n.º 17. “Escribe una ópera”.

Después de la participación del autor en los cursos que los departamentos de Educación del Royal Ópera House y la Metropolitan Ópera House realizaron para docentes y la experiencia en la puesta en práctica de montajes músico teatrales con estudiantes de primaria, se efectuó este proyecto donde el estudiantado tuvo la posibilidad de crear su propia ópera original, adquiriendo responsabilidades en cada una de las partes del montaje y la creación.

Fue un proyecto puesto en práctica en el Liceo Español Cervantes de Roma y el documento explica con lujo de detalle las actividades hechas en el proceso del proyecto, desde sesiones de preparación que conllevan relajación y creación de un ambiente de confianza entre los mismos estudiantes hasta sesiones de dominio del espacio, técnica, composición, diseño, iluminación, interpretación, escenario, organización, además de consejos varios.

Maria Lee Lai Wan y Sanly Tsang Kam Shau Wan. *Experiencia de Reggio en Hong Kong: un toque de cultura China, el proyecto Sheung Wan-el proyecto 'the Chinese Opera'*.

Estos fueron dos proyectos puestos en práctica por niños de Hong Kong, utilizando la experiencia Reggio Emilia, que es una educación enfocada en infantes de 0 a 6 años, por medio de una filosofía de estilo de vida que consta de interacciones y participación de los estudiantes en actividades de la vida cotidiana.

El primer proyecto documentó la experiencia de los niños del Jardín de Infantes Lee Wai Lee, quienes estudiaron la cultura de China existente fuertemente en su vecindario Sheung Wan. Su objetivo fue vincular el pasado con el estilo de vida actual. Se explica cómo los niños hicieron observaciones de su entorno y su miniproyecto constó en la construcción de cestos de bambú para cocinar alimentos y la planificación de una silla móvil para facilitar la movilidad de una mujer adulta mayor que vivía en dicho vecindario.

El segundo proyecto trató de cómo por medio de una máscara china los niños del Centro Infantil de Servicios Cristianos de Hong Kong iniciaron sus investigaciones sobre la ópera china. Se explicaron las actividades de confección de máscaras y vestuario para ópera y también los niños presenciaron y participaron de una ópera china.

Lily Chen-Hafteck. *En búsqueda de una experiencia musical multicultural motivadora: lecciones aprendidas en el proyecto Sonidos de Seda.*

Este proyecto interdisciplinario y multicultural buscó promover la motivación por aprender en estudiantes de quinto y sexto grado de escuela de la ciudad de Nueva York, por medio de la experimentación de la cultura y música china, con un currículum flexible y respetando los intereses de los estudiantes.

En este participaron tres escuelas, donde sus directores seleccionaron seis profesores (cinco profesores o profesoras en general y un profesor de Estudios Sociales), quienes trabajaron conjuntamente con profesores de Música. Los estudiantes experimentaron demostraciones en vivo realizadas por músicos chinos, clases en las

aulas y proyectos escolares creativos; con ello estudiaron la vida diaria, la filosofía y los festivales del pueblo chino en relación con la música china. Los participantes concluyeron que la música multicultural puede motivar a aprender cuando: (a) proporciona novedad e interés en la clase, (b) es relevante y significativa, y (c) está basada en un currículo centrado en el alumno con actividades creativas prácticas.

Elizabeth Oltedal. *Bendik y Aarolilja. ¿Un ejemplo de material escolar de un convenio artístico?*

Bendik y Aarolilja fue un proyecto de composición musical con posibilidad de trabajar en su proceso con otras disciplinas, llevado a cabo en escuelas primarias, una escuela cultural y por pedagogos de *ballet* en Noruega, con estudiantes de sexto año, en colaboración con los profesores de clase y compositores musicales. Este proyecto fue una respuesta a las críticas que tuvo el Rucksack Cultural, un programa artístico nacional para centros educativos de primaria y de secundaria que promovía una apertura artística, la cual incluyó arte performativo, artes visuales, música, cine, literatura y herencia cultural, pero con un enfoque a corto plazo.

Bendik y Aarolilja fue un programa que abarcó siete meses entre el 2007 y 2008 en el cual se trabajaron canciones tradicionales. El artículo contiene el programa de trabajo de The Rucksack Cultural y el programa implementado por Bendick y Aarolilja que culminó con dos presentaciones de las composiciones, incluyendo coreografías para estas. Las conclusiones arrojaron, entre lo más importante, el invaluable aporte que recibieron los estudiantes con las experiencias musicales, junto con el sentimiento de un gran mérito al contribuir en este trabajo en conjunto con los compositores y demás colaboradores y el conocimiento que adquirieron en el proceso compositivo que les va a ayudar en sus futuras creaciones.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes del tercer ciclo de la Educación General Básica y a las estrategias didácticas de los profesores de Educación Musical por medio de la implementación de guías didácticas para el trabajo por proyectos en Educación Musical.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar logros, dificultades y sugerencias de estudiantes y educadores musicales en servicio, que hayan aplicado la modalidad de proyecto en la materia de Música.

2. Indagar en la experiencia docente de especialistas de diversas disciplinas artísticas, la puesta en práctica, los alcances y las limitaciones de la modalidad de proyecto.

3. Diseñar guías didácticas para el trabajo en la modalidad de proyectos en Educación Musical a partir de la información suministrada por educadores y estudiantes de secundaria y especialistas en proyectos artísticos.

4. Determinar el aporte de las guías didácticas en términos de comprensión de los proyectos y adquisición de competencias en los estudiantes de instituciones seleccionadas.

Capítulo 2

Marco referencial

En este capítulo se exponen los tópicos en los que se basó esta propuesta de proyectos en Educación Musical. Comenzando por la realidad educativa y el desarrollo de la educación musical en Latinoamérica debido a la necesidad de solventar ciertas carencias que presentó la educación por décadas, según explican autores como Violeta Hemsy y Coriún Aharonián, carencias que denotan el valor de los proyectos como posible herramienta en el desarrollo de la educación musical.

Se hace una reseña histórica sobre la evolución de los proyectos en la educación, desde sus inicios en Europa y Estados Unidos, además de los criterios de varios autores acerca de la importancia y aportes de los proyectos a la educación y las estructuras recomendadas para la creación de los mismos, que sustentaron el enfoque estructural de las guías didácticas en este proyecto de graduación.

2.1 Situación de la educación musical en Latinoamérica

“La Educación Musical se manifiesta como una materia educativa, como una asignatura cuya presencia se ha hecho ineludible en el programa de estudios de la escuela moderna, a principios del siglo XX” (Muñoz, 1973, p. 56). La doctora Muñoz (1973) se refiere a la acogida de la educación musical en Latinoamérica y la relevancia de esta para el currículo educativo, llegando a ser un derecho de toda clase social, no solo para ciertos sectores de la población como sucedió alrededor de la década de los setenta según comenta: “[...] hasta hace muy poco, esta oportunidad de disfrutar de la música fue privilegio de una élite afortunada” (p. 56).

Esto fue un gran avance para el desarrollo de la educación musical y las sociedades en los diversos países del continente, pero aún había mucho que hacer. Por décadas, a la educación en general se le impuso un sistema europeo, especialmente marcado en la educación musical, que fungió en cómo entender la música, leerla, interpretarla, clasificarla, degustarla, calificarla, entre otros (se aclara que no se está sugiriendo que no se deba conocer o utilizar).

Esto relegó a muchas otras visiones de la música, muy valiosas y más cercanas a los latinoamericanos. Al respecto, Aharonián (2011) dice que a individuos de otras culturas, como por ejemplo un aimara de Bolivia, les es difícil enseñar su sistema

musical, inclusive a un coterráneo con una preparación musical occidentalizada, pues este sistema está impuesto en la educación desde hace cinco siglos (p. 34).

Por otra parte, Hemsy (2002) menciona que el desarrollo de la educación musical en Latinoamérica ha tenido muchos obstáculos, que ha resultado en un avance paulatino, producto de la dificultad del individuo al cambio y, sumado a esto, las crisis sociales, políticas y económicas que han persistido en el continente (p. 10). Lo anterior ha provocado que por mucho tiempo no se haya podido salir de ciertos moldes establecidos.

En cuanto a esto, Hemsy (2011) señala que los modelos pedagógicos de grandes especialistas como Dalcroze, Orff, Willems, Schafer y Elliot, los cuales buscan una musicalización y sensibilización mayor en el estudiante, no han podido afianzarse, sobre todo con el regreso del conductismo en los años ochenta y el establecimiento del neoliberalismo en los años noventa (p. 13):

En los noventa, ya en pleno neoliberalismo, el creativo período de la educación musical cederá el protagonismo a la fascinación inflacionaria por las modas y modelos educativos que desde los 80's se multiplican en nuestras sociedades [...] Al mismo tiempo, se afianza el reflote conductista en la escuela primaria y secundaria (Hemsy, 2011, p. 13).

Aharonián (2011) habla de la falta de sensibilización en el sistema educativo actual; para que una persona sea más libre, esta debe potenciar además de su intelecto, su sensibilidad (p. 34).

En relación con la importancia de que el docente tome conciencia de una educación más eficiente y adaptable a las necesidades actuales del educando, Hemsy (2011) indica que la mayoría de los docentes actuales ejerce siguiendo modelos más tradicionales, no como ellos sienten y proceden la música, sino como fueron enseñados, priorizando aspectos más teóricos y dejando de lado una mayor homogeneidad en la calidad de su propia formación. Son pocos los docentes que utilizan la música más naturalmente, motivando el desarrollo motriz y el fomento de la reflexión inteligente a través del juego creativo, no solo quedando en una experiencia divertida en la memoria del estudiante, sino una experiencia que le ayude a alcanzar estudios de mayor madurez y autonomía personal (p. 35).

En Costa Rica la historia de la educación musical no difiere mucho del resto de Latinoamérica, sin embargo, se empezó a gestar una opción de trabajo para las lecciones de Música que evolucionó paulatinamente desde el siglo XIX en Europa y Estados Unidos, esta propone trabajar los temas del plan curricular por medio de proyectos.

2.2 Estado del arte de la educación musical pública en Costa Rica

Históricamente la educación musical en Costa Rica después de la colonia estuvo basada en el canto, en especial religioso y patrio. “En los años anteriores a 1880, la música era, para la sociedad costarricense, sinónimo de canto y se interpretaba a un nivel superficial y limitado” (Pérez, 2007, p. 2). Pérez (2007) agrega que estaba destinada principalmente a las zonas urbanas con posibilidades mayores de desarrollo económico del país, dejando sin instrucción musical a las escuelas de zonas rurales (p. 3).

Chacón (2012) aclara que hasta 1918 se comenzaron a diversificar los temas en la materia de Música en las escuelas y se estableció su importancia en la Educación General Básica dentro del plan de estudios a partir de 1925, cuando José Joaquín Vargas Calvo, director técnico escolar de música, publicó el Programa de Música para las Escuelas Urbanas y Rurales (p. 155).

De este momento en adelante, la Educación Musical se incorporó formalmente en el currículo con pequeñas transformaciones temáticas y metodológicas de pedagogías modernas a lo largo de las siguientes décadas, hasta el año 2009, que se revolucionó la propuesta educativa con la implementación de un programa musical basado en proyectos, para el tercer ciclo y educación diversificada de la Educación General Básica, en la materia de Educación Musical.

“En la propuesta curricular se ha optado por el aprendizaje por proyectos como forma de promover los aprendizajes de los estudiantes y las estudiantes” (MEP, 2009, p. 29).

Los proyectos en educación permiten la adaptación de las competencias y realidades de los estudiantes, para trabajar más naturalmente el aprendizaje, desde una forma de expresión de su realidad interna y compartiéndola para crear las diferentes realidades de sus compañeros.

Involucrándose con la música, o haciéndola, la persona toma su bagaje (lo que es y lo que aspira a ser) y con él elabora o fabrica, expresa, interpreta, y comunica

su subjetividad y naturaleza, y toma conciencia de sí mismo. De esta forma, la persona puede adquirir un sentido de su vida y papel en la sociedad (MEP, 2009, p. 44).

2.3 Implementación de la modalidad de proyectos en la Educación General Básica

La inclusión de la metodología de trabajos por proyectos en educación inició a principios del siglo XX. Como lo explica López (2010), el trabajo por proyectos surgió alrededor de la Escuela Nueva a principios de ese siglo y está muy emparentado con las metodologías activas que promueven el trabajo activo del alumnado (p. 9).

Según Knoll (1997), antes de este tiempo fue una metodología utilizada solo en la educación superior en Europa, donde comenzó en el siglo XVI como una opción adecuada a la necesidad de arquitectos italianos por hacer más profesional su vocación (Trabajo por proyectos en la academia de arte en Roma y París, párr. 1).

Los primeros indicios del uso de proyectos en las escuelas de Estados Unidos fueron con el “Plan de Hogar”, “Según este plan, los alumnos se presentaron primero con conocimientos teóricos (sobre vegetales, por ejemplo) en la escuela, antes de aplicarlo posteriormente mediante el cultivo de frijoles, guisantes o zanahorias en las granjas de sus padres” (Knoll, 1997, párr. 17). Este trabajo fue muy bien acogido en todo el país y el filósofo de la educación William H. Kilpatrick tomó la tarea junto a unos colegas del Teachers College de la Universidad de Columbia de redefinir el término “proyecto” en su ensayo "El método de proyecto" en el otoño de 1918.

Estos fueron los primeros pasos para incluir los proyectos como trabajo de aula en la educación básica; la idea que exponía Kilpatrick, de acuerdo con Knoll (1997), era que los niños aprendieran por medio de la experiencia en la resolución de problemas prácticos en situaciones sociales (párr. 18) y anudado a esto estaba su psicología basada en la del psicólogo Edward L. Thorndike, la cual concluía que “era el elemento crucial en el proceso de aprendizaje. Los niños debían ser capaces de decidir libremente lo que querían hacer; la creencia era que su motivación y su aprendizaje exitoso aumentaría en la medida en que persiguieron sus propios fines” (Knoll, 1997, párr. 18). Esta idea hoy se mantiene en la filosofía detrás de los proyectos en educación.

2.4 Proyectos en educación

Según la Real Academia Española (2018), la palabra “proyecto” significa: “Representado en perspectiva. Planta y disposición que se forma para la realización de

un tratado, o para la ejecución de algo de importancia” y del verbo “proyectar” define que es “Lanzar, dirigir hacia delante o a distancia. Idear, trazar o proponer el plan y los medios para la ejecución de algo” (RAE, 2018). Por lo tanto, la organización de un trabajo y los medios que se necesitan para concretarlo, ya sea la solución de un problema latente que aqueje a un individuo o una comunidad, sociedad, país, etc., es echar a andar un proceso en vías de cambiar una situación específica. Para la OEA (2004, citado en Martínez, s.f.):

Un proyecto es un conjunto de actividades a realizarse en un lugar determinado, en un tiempo determinado, con determinados recursos, para lograr objetivos y metas preestablecidas; todo ello seleccionado como la mejor alternativa de solución luego de un estudio o diagnóstico de la situación problemática (párr. 4).

En el área específica de la educación, se observa que no discrepa de los conceptos anteriores, como lo explica Martínez (s.f.), un proyecto en educación es un plan trazado principalmente en la resolución de una problemática educativa identificada previamente, contemplando el equilibrado uso de los recursos disponibles: humanos y tecnológicos, respetando las limitaciones administrativas, económicas y académicas de la institución (Introducción, párr. 3).

Sobre la misma línea, Méndez (s.f.) indica que el proyecto en educación se orienta a la solución de un problema educativo específico, previamente identificado en la realidad del estudiante. Esto lleva consigo una planificación y organización de las tareas por desarrollar, aprovechando los recursos e identificando las restricciones en el proceso para concretar la meta educativa planteada (Proyecto educativo, párr. 3 y 4).

El objetivo principal de los proyectos en educación es mejorar el aprendizaje del estudiantado, para esto deben llevar una organización en su proceso con el propósito de aprovechar al máximo el tiempo y la energía para la mejor conclusión de los mismos.

Varios autores tales como Fernando Hernández y Monserrat Ventura (1998), Fanny Majó (2010), entre otros, han detallado los aportes que generan los proyectos en el educando y los recursos con que puede valerse el docente para trabajar en las aulas por medio de estos. A continuación, se profundizan algunas de estas ventajas que brindan los proyectos de clase a la educación.

2.5 Importancia de los proyectos en educación

En la actualidad por la globalización de la comunicación se da la apertura de la información y, por ende, se requiere del individuo un mayor discernimiento sobre la veracidad de la misma, por lo tanto, en la educación surge la búsqueda de formas de enseñanza que desarrollen las competencias necesarias en los estudiantes para adquirir un correcto criterio de su análisis y su mejor empleo.

La metodología de proyectos en educación viene a ser una opción para solventar esta demanda, ya que estos tienen la flexibilidad de adaptarse a cualquier temática y promueven la investigación como base de la construcción de conocimiento, interpretación de la realidad del estudiantado y de ellos mismos, al conocer nuevas habilidades competenciales y del papel que tienen como constructores de la sociedad; todo esto de manera vivencial.

Hernández y Ventura (1998) aportan que por medio de los proyectos el conocimiento es más relacional e inclusive no pretende construir un modelo específico de estudiante, determinado por referencias disciplinares preestablecidas. Enseñan el tratamiento de la información (no solo el consumo memorístico de la información) y el vincular los diferentes contenidos en busca de la comprensión y(o) solución del problema propuesto, promoviendo la construcción del entendimiento y la transformación de la información en su conocimiento propio (Los proyectos de trabajo, párr. 1).

Como se expuso, la importancia de la metodología por proyectos en educación es muy amplia, los beneficios competenciales que proporciona son diversos y le ayuda al estudiante en el desarrollo de varias áreas del conocimiento y habilidades. A continuación, se describen algunas de estas áreas, según la opinión de varios autores:

2.5.1 La democracia

Si se anhela una sociedad basada en la integración de los individuos en la toma de decisiones y sobre todo las decisiones más correctas y pensadas críticamente, el estudiante en desarrollo debe experimentar la toma vivencial de estas. La democracia en los proyectos, “como otros valores, no puede ser aprendida únicamente de manera conceptual, sino que hay que practicarla para entenderla y aceptarla” (Majó, 2010, p.9).

Majó (2010) también señala que aplicando esta democracia se dejan ver los intereses que se comparten, asimismo la diversidad de opinión existente en su propio

grupo-clase y al hacer efectivo estos actos, los estudiantes aprenden a respetar la diversidad de los demás, por un bien en común (p. 9).

La democracia aplicada en el aula fomenta el respeto por el pensar, sentir y los valores que enriquecen a cada individuo, lo que ellos pueden aportar en trabajo conjunto en la toma de decisiones y participación colectiva, esto forma las particularidades de cada sociedad, ‘con ello se consigue que los alumnos no sólo se responsabilicen de lo que dicen, sino que tengan en cuenta a los otros como facilitadores del propio aprendizaje’ (Hernández, 2000, p. 48).

2.5.2 La participación

El trabajo en la construcción de un producto lleva a fomentar la participación no solo individual, sino colectiva para la utilización más estratégica de las aportaciones de distintas fuentes y de las realidades de los estudiantes. Como sugiere Majó (2010), los proyectos deben involucrar a las familias del alumnado como también la comunidad estudiantil y el entorno cercano (p. 9), dirigiendo los esfuerzos en “llevar a cabo acciones pensadas para incidir en el medio natural o social con aportaciones auténticas de mejora” (Majó, 2010, p. 9) que busquen concienzudamente la evolución social.

2.5.3 La acción en el entorno

El entenderse y entender el entorno para el estudiante es una tarea creativa de exploración y esta necesita bases críticas. Bailey, Rodríguez, Flores y González (2017) dicen que con el objetivo de que la educación tenga un impacto en el entorno, se debe incorporar el análisis crítico de aspectos teóricos que expliquen lo que ocurre en el contexto global, regional y nacional. Disciplinas como la filosofía, la sociología y la pedagogía colaboran en la comprensión de la teoría y práctica educativa, que con este enfoque crítico ayudan a generar aprendizajes valiosos e innovadores que propician la transformación de una mejor sociedad (p. 37).

Los proyectos en educación tienen la capacidad de proporcionar varias ramas del saber, dirigidos a un entendimiento más global de la actualidad y no solo una adaptabilidad, sino un desarrollo de las capacidades de propuesta, cambio y mejoramiento.

2.5.4 Las situaciones problema

La necesidad de los estudiantes por descubrir y experimentar viene con ellos de forma innata; su motivación nace de lo que les interesa, de su realidad, de su entorno. Ellos al verse en la necesidad de resolver un problema que les atañe, de algún tema que es de su interés, se motivan a trabajar. “Este tema-problema puede partir de una situación que algún alumno plantea en la clase, o puede ser sugerido por el docente. En ambos casos lo importante es que el desencadenante contenga una cuestión valiosa, sustantiva para ser explorada” (Hernández, 2000, p. 47).

Este elemento de la problematización de un tema en los proyectos, debe llevar el seguimiento del profesorado cerciorándose de la legitimización de la información y aprendiendo también de los medios para solucionarlo. Por lo tanto, estos trabajos focalizados en la situación problema como el epicentro sobre el que giran las investigaciones y el aprendizaje, son el motor que impulsa al estudiante en la resolución de dicho problema, guiado y apoyado por el profesor, dándoles sentido funcional a las investigaciones del estudiantado (Majó, 2010. p. 9).

2.5.5 La identidad

Según Hernández (2000), los proyectos en educación pueden tener la facultad de acercarse a la identidad de los estudiantes, desarrollando en ellos competencias para comprenderse a sí mismos y al mundo en el que viven (p. 41).

Estos trascienden el paso del tiempo, adaptándose al avance de cada sociedad y del individuo, por ser su enseñanza enfocada para la vida.

Continúa Hernández (2000) comentando que esta construcción de la identidad sucede mientras responde a las inquietudes de los estudiantes, inquietudes que van desde las interpretaciones que construyen del mundo hasta cuestionamientos de su realidad y de ellos mismos (pp. 42 y 43).

2.5.6 La diversidad

En las construcciones actuales sobre el conocimiento, la conceptualización de la realidad se vuelve en el aporte de diferentes perspectivas, aristas, ideas y pensamientos. Hernández (2000) explica que los proyectos posibilitan que cada individuo encuentre su papel en estos, lo cual hace necesario tomar en cuenta la diversidad de todas las

aportaciones del grupo de trabajo y no sus limitaciones o déficits (p. 49), siempre en el ámbito de lo positivo y de la construcción.

2.5.7 La investigación sobre la práctica

El vehículo conductor en la construcción de un saber, un producto o una creación en un proyecto, es la investigación, esta justifica el proceso de trabajo y sustenta el resultado. Restrepo (2009) aclara que la investigación del docente con el estudiante es un medio muy eficaz en la construcción del conocimiento; el docente puede proponer el objeto de investigación y los estudiantes proyectos colaterales, siempre con la guía del docente. En un proyecto investigativo todo lo involucrado en él puede tener transformaciones en el proceso como lo son la metodología y las áreas actitudinales (p. 109).

2.5.8 Actitud de cooperación, el profesor es un aprendiz

Con los cambios en la apertura global del conocimiento y la necesidad de una investigación concienzuda de estos, los proyectos vienen a predicar una verdad irrefutable, es decir, el profesor no lo puede saber todo y este debe estar en una constante actualización no solo en su área, sino también en diversas disciplinas que se correlacionan.

Con respecto a esto, Hernández (2000) dice que en el trabajo por proyectos la actitud del profesor deber ser la de un aprendiz. Tomar esta posición es importante no solo sobre los temas de trabajo, sino además con todo lo que conlleve el proceso, ya que este nunca se vuelve a repetir de un grupo a otro (p. 47).

2.5.9 La evaluación

La evaluación es un aspecto fundamental, guiada más a la construcción de un conocimiento constante, prueba-error, más que una mera calificación de características, requisitos y(o) habilidades. “Para trabajar con éxito este apartado debemos utilizar herramientas tan interesantes como los contratos didácticos o el portafolio, donde podemos ir documentando el aprendizaje que se realiza mediante la reflexión de aquello que se va aprendiendo y cómo se aprende” (Majó, 2010, p. 9). Es más significativo para el aprendizaje el proceso, las actitudes y los aportes que el producto final.

2.6 Estructuras propuestas en la aplicación de proyectos en educación

Considerando la relevancia de la organización en los procesos educativos para guiar mejor la construcción del aprendizaje en el estudiantado, es conveniente la correcta planificación y estructuración del proceso, ya sea por medio de fases o etapas que ayuden a enfocar mejor el tema de investigación.

La flexibilidad de esta estructuración depende de intereses y contextos reales, primeramente del estudiante, luego de la institución y la comunidad, asimismo de la naturaleza del tema y las particularidades de cada proyecto. “El punto de partida de cualquier proyecto exitoso es el equilibrio entre la planificación, la flexibilidad y adaptación a nuevas situaciones” (Domènech, citado por Herguedas, 2016, p. 14).

A continuación, se exponen varias formas de estructuración en los proyectos en educación, basándose en los trabajos y propuestas de algunos autores, de los cuales se presentan los más comunes entre sí:

2.6.1 Elección del tema o problema

Existen varias maneras en las que se puede comenzar a plantear un proyecto, como lo establecen Hernández y Ventura (1998):

El alumnado parte de sus experiencias anteriores, de la información que tiene sobre los Proyectos ya realizados o en proceso de elaboración por otras clases. [...] Asimismo puede ser un tema del currículum oficial, proceder de una experiencia común (como los campamentos), de un hecho de actualidad, un problema que plantea la profesora o una cuestión que quedó pendiente en otro Proyecto (La elección del tema, párr. 1).

Según Hernández y Ventura (1998), los profesores y estudiantes deben preguntarse la importancia y(o) necesidad en la escogencia de un tema y analizar la proyección del proceso de aprendizaje requerido para concluir dicho proyecto (La elección del tema, párr. 2).

Después de haber escogido el tema o ser proporcionado por el docente, se continúa con la etapa del análisis inicial sobre lo que se quiere saber del tema-problema, lo que previamente se sabe de este y a qué se quiere llegar con el mismo. Majó (2010) propone en esta “Fase 1” (como la autora la nombra) una serie de preguntas para discutir y analizar entre los implicados en el proyecto, tales como: ¿Qué se desea saber?,

¿qué se sabe del tema?, ¿qué se quiere construir?, ¿qué se necesita saber para construir? (p. 8).

Habiendo llegado al acuerdo grupal de esta primera etapa, se pasa a la siguiente: la organización del proceso de trabajo.

2.6.2 Organización o guion de trabajo

En este proceso de trabajo es indispensable la organización o estructuración del proyecto. Después del planteamiento de cada miembro implicado sobre lo que se desea aprender y llegar a concretar con dicho proyecto, se estructura el proceso, para que este sea una experiencia de mayor provecho e impacto.

Para Hernández y Ventura (1998), en la primera etapa el acordar los diferentes aspectos por necesitar crea el guion inicial de la clase, con este viene la planificación y mayor claridad en lo que se va a investigar individual y grupalmente (La actividad del alumnado después de elegir el proyecto, párr.3).

Este guion de trabajo debe considerar la “planificación, organización, temporalización” (Majó, 2010, p. 8), para que el docente y los estudiantes aprovechen la mejor comprensión de sus investigaciones, el mejor uso de las aportaciones y la distribución del tiempo de trabajo.

Con la contextualización y el diagnóstico se avanza en el establecimiento de pautas para mediar los recursos, espacios, metodologías, técnicas y saberes que contribuyan a satisfacer los intereses de los estudiantes y den una continuidad al plan formativo (Tobón, 2006, Contextualización y diagnóstico, párr. 3).

2.6.3 Investigación

Esta etapa es de suma importancia, de ella depende mucho la calidad del producto final y el entendimiento del tema y(o) posible solución del problema antes planteado; por consiguiente, debe ser acompañada por la orientación del docente, para la discriminación de dicha información.

El alumnado lleva a cabo una tarea de búsqueda de información que complementa y amplía la presentada en el planteamiento argumentación inicial del Proyecto. Esta búsqueda ha de ser diversificada y puede consistir en: nueva

información escrita, conferencias de invitados (compañeros de otros cursos, especialistas de fuera de la escuela, familiares de los alumnos), visitas a museos, exposiciones e instituciones, visionado de vídeos, programas de ordenador, etc. (Hernández y Ventura, 1998, La actividad del alumnado después de elegir el proyecto, párr. 4).

Es requerido que esta información sea analizada, discutida y seleccionada individualmente y con el grupo de trabajo compuesto por los estudiantes y el profesor, con el tema-problema que se formula en la primera etapa.

Hernández y Ventura (1998) mencionan que la forma en cómo se ordene y presente la información debe relacionarse con la finalidad del proyecto, tomando en cuenta los apartados del índice y los cambios que puedan surgir con el manejo de esta información (La actividad del alumnado después de elegir el proyecto, párr. 7).

En esta sección deben surgir nuevas preguntas al analizar la información recolectada, incluso por eso se debe entender el tratamiento de la flexibilidad en el rumbo del trabajo, esto puede cambiar leve o grandemente el producto final que se quiera presentar.

En este sentido, Hernández y Ventura (1998) dicen que el aprendizaje de procedimientos como: clasificación, representación, síntesis y visualización provocan nuevas discusiones y definiciones sobre los contenidos de la información (La actividad del alumnado después de elegir el proyecto, párr. 8).

2.6.4 Confección del proyecto

Se comienza la etapa de la confección del producto que se piensa presentar al profesor, compañeros o comunidad y en la cual cualquier ente dentro de la institución o fuera de esta puede participar. Tobón (2006) dice que todos los grupos de trabajo ejecutan los planes establecidos para resolver las diversas problemáticas con la guía del docente y otros como: líderes comunitarios, profesionales del área, empresas, instituciones, etc. (Fase VII Ejecución, párr. 1).

En esta etapa no solo se construye, se va analizando y tomando conciencia de la información estudiada, para aprender del proceso y mejorarlo. Tobón (2006) comenta que es una valoración continua sobre el proceso, con el fin de revisar correcciones que se deban dar, implementar nuevas estrategias y analizar las competencias que se

necesiten, los resultados y el producto final, ya que esto demuestra la calidad, significación y su proceso de trabajo (Valoración, párr. 1 y 5).

2.6.5 Presentación del proyecto

La meta principal de los proyectos de educación es lo vivenciado y aprendido en el proceso más que el resultado final. El Programa de Educación Musical del MEP (2009) aclara que lo importante es proponer una evaluación enfocada al conocimiento y manejo de los procesos, no solo al resultado final (p. 26).

A pesar de esto, esta etapa es muy válida en el enriquecimiento de la autoconfianza del estudiante, al presentarlo a otros se le da significación a este proceso y se analiza con otros los resultados para beneficiarse de los mismos. “Los estudiantes exponen los productos conseguidos a través del proyecto, dando cuenta de su calidad, significación, proceso, etc.” (Tobón, 2006, Fase VIII Valoración, párr. 5).

2.6.6 Evaluación

Como se detalló en el punto anterior, la evaluación constante cumple un papel fundamental en el proceso de los proyectos en educación en cada etapa, para su reestructuración, corrección o reorientación de ser necesario. Hernández (2000), hablando de la apertura en las variables que puede ocurrir en el proceso, comenta que de aquí procede la importancia que adquiere la evaluación, como un aspecto implícito en el propio proyecto, que puede reconstruir su recorrido y transferirlo a otras situaciones (p. 49) para al final valorar lo aprendido, localizando los puntos tanto positivos como negativos para considerarlos en futuros trabajos.

En la realización de cualquier trabajo es imprescindible hacer una evaluación de lo ocurrido a lo largo de todo en el proceso, en la cual se comprobará qué preguntas propusieron los niños al inicio del mismo, cuáles se han realizado, a cuáles se han dado respuesta, qué queda pendiente, etc. (Domènech, citado por Herguedas, 2016, p. 15).

Como parte de esta estructuración del proceso, que es de gran apoyo al docente y los estudiantes para el logro de los objetivos planteados en el guion de trabajo, como bien lo aclararon los especialistas en proyectos artísticos entrevistados para este

proyecto de graduación en el capítulo 4, se utilizaron las guías didácticas como una herramienta educativa útil para este cometido porque “la elaboración de una guía didáctica facilita tanto al profesorado como al alumnado tener una visión global de la tarea a la que se va a enfrentar, y describe los objetivos, metodología, evaluación, etc.” (Sánchez et al., 2014, p. 3).

Esta tarea debe tener la adaptabilidad a las realidades de los estudiantes, por lo tanto, las guías didácticas deben ser enfocadas al estudiantado, no solo para la facilidad del quehacer docente. “En realidad, una Guía didáctica bien elaborada, y al servicio del estudiante, debería ser un elemento motivador de primer orden para despertar el interés por la materia o asignatura correspondiente” (García, 2009, p. 2).

Sánchez et al. (2014) indican que la guía didáctica “sirve para facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender, y en su caso, aplicar los diferentes conocimientos previstos” (p. 3).

El papel del docente como facilitador de la enseñanza y acompañante del estudiante en su proceso educativo, es beneficiado con el aporte que le ofrece el trabajo a través de una guía didáctica en su quehacer en las aulas, pues esta guía debe facilitar el aprendizaje, servir a la comprensión y aplicación de los distintos conocimientos, como también integrar los recursos y medios de apoyo para el estudiante (García, 2009, p. 2).

Esta estructura es adaptable a proyectos de diversas disciplinas de la enseñanza con las particularidades de estas, como por ejemplo la materia de Música, disciplina de la que a continuación se expone sobre la relevancia que tienen los proyectos en ella.

2.7 Proyectos en Educación Musical

Con el pasar de los años los planes en Educación Musical fueron incorporando más áreas de la música y disciplinas complementarias a causa de los cambios de pensamientos más complejos y de un conocimiento más globalizado. Esto se viene dando como explica Giráldez (2007):

En las últimas décadas, el concepto de educación ha comenzado a transformarse. En un mundo en el que los cambios se suceden a una velocidad vertiginosa y en el que los conocimientos se renuevan y multiplican casi a la misma velocidad, empezamos a comprender que la mera adquisición y retención de datos resulta cada vez menos importante (p. 49).

Los proyectos en educación aportan al currículo la adaptación al cambio constante, para una humanidad que avanza cada vez con mayor rapidez, por esto el descubrir, aprovechar y desarrollar las competencias que los estudiantes requieren para estos cambios, es necesario.

Giráldez (2007) agrega que los objetivos actuales de la educación buscan la adquisición de competencias básicas que utilicen conocimientos, habilidades y actitudes dirigidos a saber enfrentar los retos de la sociedad actual (p. 49). En este aspecto, los programas de Educación Musical del MEP (2009) aclaran que los contenidos trabajados por proyectos permiten que el estudiante aborde el conocimiento bajo la guía del docente, involucrándose más con la música, esto hace que la persona tome conciencia de sí misma y de su papel en la sociedad, generando una experiencia más vivencial, que potencia el uso y adquisición de destrezas que colaboran en el desarrollo de su autoestima (p. 39).

Trujillo (2012) se refiere al papel de los proyectos en la Educación Musical:

Desde la Educación Musical se pueden diseñar proyectos que se enfrenten a la música en su contexto, que permitan conocer otras formas de lenguaje sonoro y especialmente la música del alumnado en su vida cotidiana y acceder a la música a través de problemas sociales (y socialmente) relevantes (Trujillo, 2012, s.p.).

Los proyectos en Educación Musical -continúa Trujillo (2012)- introducen al estudiante al contexto de la música, su historia, sociedad y lenguaje. En un montaje como un musical, al ensayar, analizar, escuchar reiteradamente lo que se va a ejecutar, el estudiante se apropia de sus elementos, al igual que el bailarín al montar la coreografía. Ellos adquieren responsabilidad de sus acciones, es un compromiso que los hace parte de un grupo y esta participación colectiva ayuda a coordinar sus acciones con las del resto de integrantes, para conseguir un resultado en común (Introducción, párr. 5).

Esto genera un efecto de sociabilización en los involucrados que los hace comprender su importancia en un grupo. Al respecto dice Trujillo (2012): “[...] la enseñanza basada en proyectos o problemas permite también a la Educación Musical promover una socialización rica del alumnado” (Fomento de la socialización rica, párr. 2).

Como parte de esta transcendencia que pueden producir en el individuo y la sociedad los proyectos en Educación Musical, Rosabal (2008) explica que el propósito del Plan de Educación Musical es enfocarse en el estudiante, en su mundo y su interacción con la música, y lo que hacen con ella, en vías de aprovechar el poder de transformación de los procesos fisiológicos, cognitivos, creativos y sociales de las prácticas musicales tanto individual como socialmente (parr.7).

Capítulo 3

Metodología de la investigación

Respecto a la investigación previa a este proyecto de graduación, se llevó a cabo una indagación por medio de cuestionarios aplicados a profesores y estudiantes de tercer ciclo de la Educación General Básica, con el objetivo de establecer los problemas más frecuentes que experimentaban estos sujetos al trabajar específicamente los proyectos en la materia de Música.

Para la recolección de la información, se escogieron tres secciones del Liceo Regional de Flores que habían trabajado la propuesta diseñada hasta el curso lectivo del año 2015, para que exteriorizaran sus vivencias a través de cuestionarios que respondieron en la clase de Música.

Luego se realizaron cuestionarios a profesores que habían tenido experiencia en trabajar los programas de Educación Musical del 2009, estos se les proporcionó vía correo electrónico y por este mismo medio los docentes enviaron sus respuestas.

Según lo arrojado en esta primera indagación y enfocándose en las dificultades e inquietudes sobre dichas experiencias, se procedió a entrevistar personalmente a cuatro especialistas en materia de proyectos artísticos, para enriquecer el contenido de las guías didácticas por medio de su experiencia, colaborando así con su conocimiento en la temporalización, trabajo en equipo, resolución de problemas en el proceso de construcción, entre otros, con el propósito de ayudar a solventar las inquietudes que mostraron los primeros sujetos de investigación.

3.1 El tipo de investigación

El enfoque de investigación de este proyecto de graduación fue el cualitativo, por la búsqueda de identificar y comprender las realidades y experiencias de los estudiantes de la institución donde se construyó la idea de las guías didácticas, para indagar sobre las virtudes y dificultades en la práctica de trabajos por proyectos en la clase de Música.

Se recolectaron los diversos puntos de vista de varios profesores de Educación Musical de diferentes instituciones de secundaria, acerca de su experiencia en el trabajo por proyectos. La recolección de esta información se hizo a través de cuestionarios.

Sumado a esto, se contó con el aporte por medio de entrevistas que brindaron especialistas de distintas áreas artísticas, considerados por sus conocimientos y

experiencias en la docencia y el montaje de proyectos artísticos, para interrelacionarlo en la construcción del conocimiento que buscó solventar las dificultades identificadas; como explican Rodríguez, Gil y García (1996) sobre la investigación cualitativa:

Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales- entrevista, experiencia personal, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas (p. 32).

Se efectuó un acompañamiento del proceso por parte del autor a los profesores aplicadores, y de estos con sus estudiantes, por medio de entrevistas semanales sobre las actividades realizadas, con el sentido de comprender los fenómenos que se iban presentando en el proceso.

Para Fernández (2001), la entrevista cualitativa aporta a todo campo o disciplina que se enfoca en el ser humano, esta enriquece el conocimiento por sus interrelaciones e interacciones del conjunto, de sus investigadores con el objeto investigado, generando un acercamiento real al campo de estudio (p. 19), para luego de vivenciar esto, conocer la percepción de todos los involucrados en este proyecto sobre los resultados, mediante entrevistas más amplias.

Fernández (2001) señala que la entrevista cualitativa es una acción en conjunto entre el entrevistador y el entrevistado, donde uno libremente detalla y profundiza sobre sus vivencias (p. 19). Estos resultados se muestran en el capítulo IV.

3.2 Sujetos de información

Las guías didácticas fueron puestas en práctica primeramente en el Liceo Regional de Flores, institución donde el autor por varios años fue construyendo la idea de proyectos, y en segunda instancia en tres instituciones del Gran Área Metropolitana, donde se aplicaron en niveles de sétimo año a 13 grupos muestra, octavo año a 8 grupos muestra y noveno año a 11 grupos muestra. Estos grupos fueron escogidos por los

profesores aplicadores y los estudiantes estaban en ese momento entre edades de los 13 a 16 años.

Los cuatro docentes que aplican este proyecto de graduación son egresados de la Universidad Nacional de Costa Rica (UNA), su nivel académico es: cuatro docentes con nivel de bachiller en Educación Musical en la Universidad Nacional de Costa Rica y uno con licenciatura en Educación Musical de una universidad nacional privada.

Su experiencia de trabajo en instituciones educativas del Ministerio de Educación Pública, en la enseñanza de la música, es de más de 14 años por parte de los cuatro docentes; también han tenido experiencia en instituciones privadas y uno de ellos en escuelas municipales de música; además los cuatro son músicos activos.

Los especialistas en disciplinas artísticas que aportaron su experiencia y conocimiento sobre su participación y montajes de proyectos artísticos, tienen una amplia experiencia docente a nivel universitario y produciendo en su especialidad.

En este trabajo se contó con una muestra de cuatro especialistas, uno por cada principal área artística, entendiéndose música, artes visuales, danza y artes escénicas.

3.3 Contexto geográfico, social, educativo, económico y ambiental al que pertenece la población beneficiaria

Las guías didácticas fueron puestas en práctica en cuatro instituciones de enseñanza básica pública, específicamente en los niveles de tercer ciclo, en tres modalidades distintas: dos colegios públicos, un colegio técnico profesional y un colegio católico subvencionado.

Liceo Regional de Flores, ubicado en San Joaquín de Flores en la provincia de Heredia, 100 metros al norte del Banco Nacional de San Joaquín de Flores, 40801, Costa Rica. Coordenadas: latitud 10.0028146, longitud -84.1539675. Perteneciente al Circuito Regional 07.

De acuerdo con A. Calderón (comunicación personal, 29 de agosto de 2016), este liceo de tipo académico fue inaugurado en 1966, en la actualidad tiene aproximadamente 1 485 estudiantes, una dirección tipo 3 y el estatus económico de los estudiantes es entre medio y bajo.

Su misión es: “Somos el Liceo Regional de Flores, una institución educativa pública, que brinda servicios educativos de calidad a estudiantes del cantón de Flores, en tercer ciclo y educación diversificada diurna. Ofrecemos una oferta educativa inclusiva, e intercultural que atiende las necesidades y aspiraciones sociales en general”.

Por su ubicación, el Regional de Flores recibe mayormente estudiantes del cantón de Flores, Santa Bárbara, Belén, barrio La Aurora y Río Segundo de Alajuela.

Colegio Técnico Profesional de Ulloa, ubicado en el distrito de Ulloa de la provincia de Heredia, 100 metros oeste y 300 metros sur de Riteve. Coordenadas: latitud 9.9681927, longitud -84.137907. Pertenece al Circuito Regional 07.

Según R. Cativo (comunicación personal, 21 de julio de 2017), esta institución técnica tuvo varias transformaciones a lo largo del tiempo, en 1969 comenzó como la Escuela de Artes Industriales, en 1971 cambió su nombre a Instituto de Capacitación Técnica Artesanal, en 1976 a Escuela Nacional de Artesanías y en 1998 a Colegio Técnico Profesional de Ulloa.

Actualmente tiene 1 032 estudiantes, con una dirección tipo 3 y el estatus económico de los estudiantes es entre medio y bajo.

Su misión es: “El Colegio Técnico Profesional de Ulloa, forma bachilleres en Educación Diversificada y Técnicos Medios de calidad, tanto como estudiantes de III y IV ciclo de Educación Especial, con altos valores morales y espirituales, capaces de cumplir con las demandas en el campo laboral, social, familiar y personal”.

Por su ubicación, recibe mayormente estudiantes de Heredia, Alajuela y San José.

Grupos muestra: cuatro séptimos y cinco novenos.

Colegio La Aurora, ubicado en el barrio La Aurora en el distrito de Ulloa, provincia de Heredia, costado este de la iglesia católica Corpus Cristi. Coordenadas: latitud 9.9908597, longitud -84.1509334. Pertenece al circuito 07.

M. Vargas (comunicación personal, 26 de octubre de 2017) indica que este colegio tipo académico fue fundado en 1995, en la actualidad tiene 600 estudiantes, con un estatus económico bajo hasta un 97 % de riesgo social.

Su misión es: “Contribuir en la formación de jóvenes críticos que integralmente solucionen problemas dentro del contexto social en que se desenvuelven; logrando potenciarlo para un desarrollo adecuado en los diferentes ámbitos, como un individuo con liderazgo dentro de la sociedad”.

Por su ubicación recibe mayormente estudiantes de la provincia de Heredia de los cantones: Ulloa, Belén, Flores, San Francisco; de Alajuela: Río Segundo y de San José: La Uruca.

Grupos muestra: siete séptimos, seis octavos y cuatro novenos.

Colegio María Auxiliadora, ubicado en la provincia de San José, del restaurante Quiznos Paseo Colón, 100 metros al sur. Coordenadas: latitud 9.9340552, longitud - 84.0950154. Pertenece al circuito 01 San José este.

C. Anderson (comunicación personal, 30 de junio de 2017) señala que esta institución tipo académica subvencionada fue fundada en 1933, en la actualidad tiene 698 estudiantes, con un estatus económico entre alto, medio y bajo, con estudiantes en problemáticas de riesgo.

Su misión es: “La Escuela Liceo María Auxiliadora de San José complementa las políticas educativas curriculares nacionales y mediante la vivencia de los valores del Sistema Preventivo, hace de la comunidad educativa un lugar privilegiado de educación y evangelización”.

Esta institución, al ser subvencionada, puede recibir estudiantes de todo el país, se les aplica un examen psicológico y académico y se estudia su situación económica para dar apoyo por medio de becas a estudiantes de escasos recursos.

Grupos muestra: dos séptimos, dos octavos y dos de noveno.

3.4 Categorías de análisis

En cuanto a la recolección de los datos necesarios para detectar posibles deficiencias tanto por parte de los profesores como los estudiantes en el trabajo bajo el formato de proyectos, la investigación se enfocó en dos principales categorías de análisis, que a su vez se subdividieron en otras subcategorías, quedando de la siguiente manera:

Primera categoría: Importancia de los proyectos como estrategia didáctica en Educación Musical.

- Entendimiento de los temas por parte del estudiantado.
- Uso de las áreas musicales por parte del estudiantado.
- Aplicación de los temas por parte de los docentes.
- Aplicación de las áreas musicales por parte de los docentes.

Segunda categoría: Aspectos didácticos y organizativos en la realización de proyectos.

- Organización temporal
- Infraestructura
- Materiales

Este tipo de categorización se basó en la experiencia del autor, el cual fue observando en su ejercicio docente los aspectos más importantes por tomar en cuenta para desarrollar con mayor éxito los proyectos en el aula de Música y en la información proporcionada al mismo por parte de otros profesores de Música en la aplicación de este tipo de formato en el nivel de secundaria.

3.5 Estrategia metodológica

A continuación, se presentan los datos obtenidos a partir de la metodología de investigación del proyecto, la cual se dividió en dos etapas. La primera etapa fue la investigación previa a la confección de las guías y la segunda etapa se refiere a la evaluación de la propuesta luego de ser aplicada, esta es detallada en el capítulo 4.

Seguidamente, se muestran las fases para realizar la primera etapa:

- Identificación de las principales carencias, dificultades y(o) deficiencias que tengan los docentes activos en secundaria, con la aplicación del trabajo por proyectos planteado en los programas de Educación Musical para tercer ciclo.
- Identificación de las principales carencias, dificultades y(o) deficiencias que tengan los estudiantes de tercer ciclo con el trabajo por proyectos en la clase de Música.
- Indagación de la experiencia vivida por especialistas en diversas áreas del arte en la aplicación de proyectos artísticos.
- Investigación bibliográfica sobre proyectos en educación y guías didácticas.

3.6 Técnicas e instrumentos que se utilizaron en el diagnóstico

Respecto a la recopilación de la información necesaria para la construcción de las guías didácticas, se emplearon los siguientes instrumentos de diagnóstico:

- Cuestionarios de preguntas cerradas y abiertas a docentes activos en la enseñanza de la música a nivel de secundaria. Estos cuestionarios trataban sobre las dificultades y fortalezas en la aplicación de las áreas musicales, temas del plan de estudios, el tiempo disponible en el trimestre, la infraestructura y materiales que cuenta para trabajar los proyectos en sus instituciones, entre otros.
- Cuestionarios de preguntas cerradas a estudiantes de la institución donde se construyeron las guías didácticas. Estos trataron sobre su experiencia al trabajar

estas guías, así como las dificultades y fortalezas vividas en el proceso de los proyectos en la materia de Música.

- Entrevistas a especialistas en proyectos artísticos; el tipo de entrevista que se utilizó fue la estructurada, con el propósito de obtener información de la experiencia personal, la educación e intereses del entrevistado.
- Estadística descriptiva hecha con Libre Office Calc versión 5.1.6.2.

3.7 Resultados de la indagación

Los siguientes son los resultados sobre la investigación efectuada a 64 estudiantes de la institución donde se fue construyendo esta propuesta por parte del autor y a 16 educadores en servicio en la enseñanza de la música a nivel de secundaria alrededor de la Gran Área Metropolitana.

Se presentan también como fuente de información las recomendaciones de especialistas con experiencias en participaciones, montajes y enseñanza en proyectos artísticos, para enriquecer la confección de este proyecto de graduación.

3.7.1 Resultados de los cuestionarios aplicados a estudiantes

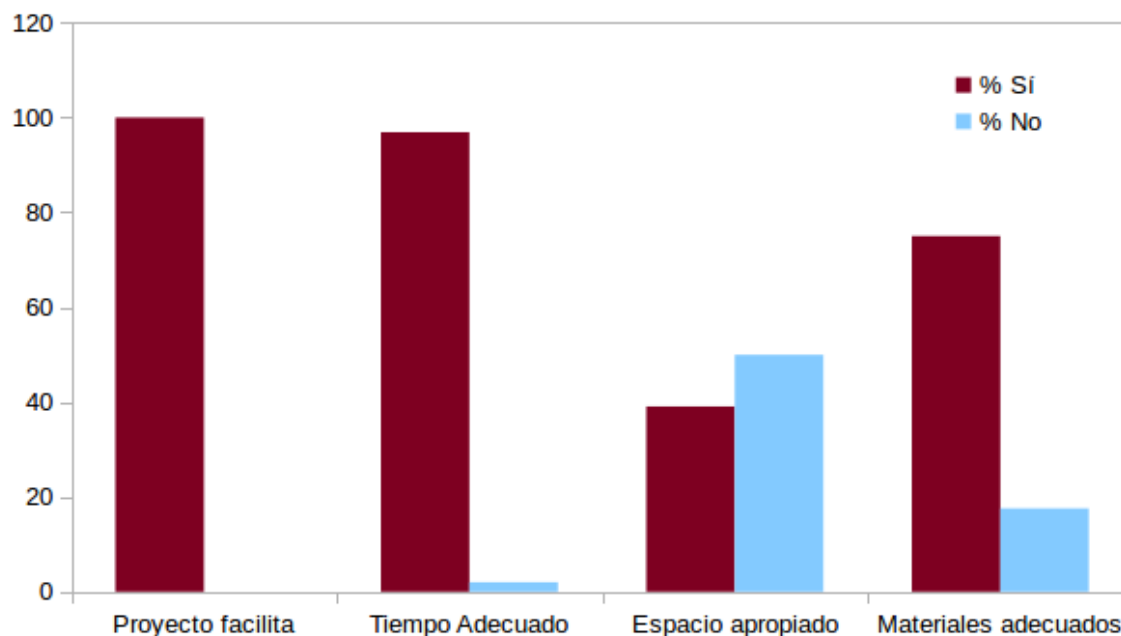


Gráfico n.º 1. De los cuestionarios con las preguntas cerradas de sí o no, aplicados a estudiantes

Interpretaciones:

- Para los estudiantes en general, la modalidad de proyectos les facilitó el entendimiento de los temas trabajados en cada trimestre en la materia de Música.
- En cuanto al tiempo que tuvieron los estudiantes para trabajar el proceso de un proyecto, un 97 % lo consideró satisfactorio, contrastado con un 3 % para el cual no fue suficiente el tiempo brindado.
- En el tema de si los espacios e infraestructura de las instituciones son apropiados para trabajar el proyecto, un 39 % dijo que sí y un 61 % mencionó que no les parecen apropiados para las prácticas de proyectos en Educación Musical.
- Sobre si la institución tiene los materiales adecuados para el trabajo por proyectos en Música, un 75 % opinó que sí, contra un 25 % que señaló que no los posee.

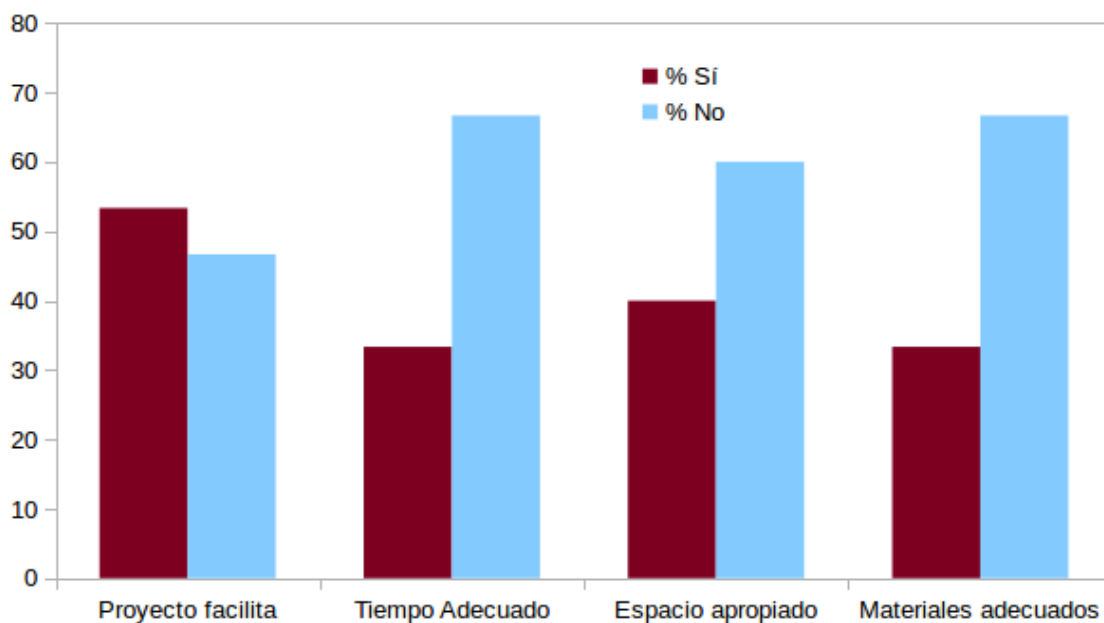


Gráfico n.º 2. De los cuestionarios de las preguntas cerradas de si o no, aplicados a profesores

Interpretaciones:

- Para los profesores, la opinión sobre si los proyectos facilitan el trabajo en clase, fue prácticamente dividida, entre los que están de acuerdo y los que no.
- En relación con el tiempo disponible en cada trimestre para realizar el proceso de los proyectos, un 67 % consideró que es insuficiente para trabajar lo

propuesto en los programas de estudio contra un 33 % al que les pareció suficiente.

- La opinión de los docentes se inclinó por un 20 % más hacia que las instituciones donde laboran no se cuenta con los espacios apropiados para trabajar los proyectos.
- La opinión de los docentes fue de un 67 % que consideró que su institución no cuenta con los materiales apropiados para trabajar los proyectos en el aula; contrariamente un 33 % de los docentes sí cree que posee el material y equipo adecuado en su institución.

3.7.2 Los proyectos facilitan el entendimiento de los temas del programa

Como se mostró en los gráficos n.º 1 y n.º 2, el estudiantado se expresó afirmativamente sobre el beneficio que les aportaron los proyectos en el entendimiento de los temas por trabajar en cada trimestre; por el contrario, los profesores se dividieron en la opinión.

3.7.3 Tiempo adecuado para el proceso

Con respecto al tiempo disponible en cada trimestre para llevar a cabo los proyectos, los estudiantes indicaron que sí fue suficiente, en cambio los profesores se debatieron entre el sí y el no.

Por lo general, el estudiante no conocía lo que el profesor se planteó trabajar en el trimestre ni la duración real de este planteamiento, sumado a que una cantidad de estudiantes no aprovechó la distribución del tiempo en el trimestre en la elaboración del proyecto, construyéndolo con poco tiempo antes del momento de su presentación. Por esto, es importante la planificación cronológica en consenso entre el profesor y los estudiantes.

3.7.4 Espacios adecuados para el desarrollo del proyecto

La mayoría del estudiantado consideró que los espacios para construir y practicar los proyectos no fueron los adecuados, porque las aulas son pequeñas para trabajar en grupos, por la problemática del sonido, la dificultad en la movilización y en ocasiones fue difícil el uso de ciertos materiales en espacios tan reducidos.

Es necesario que las instituciones tengan una especie de auditorio donde se pueda trabajar, pero en el caso de algunas que lo tienen, la mayoría del tiempo está ocupado.

Por el contrario, a los profesores en su mayoría les pareció que la infraestructura de sus instituciones sí se adapta a las exigencias de los proyectos, estos a diferencia de los estudiantes no percibieron que se necesitan espacios más amplios ni cerrados a la vista de personas ajenas al grupo que les pueden generar a los estudiantes algún tipo de intimidación.

3.7.5 La institución posee los recursos apropiados para los proyectos

Con respecto a este apartado, la mayoría de los estudiantes opinó que sus instituciones poseen los recursos necesarios para hacer frente al proceso de construcción, en cambio la mayoría de los profesores señaló lo contrario. Esta diferencia de opinión pudo obedecer a que por lo general el estudiante desconoce que muchos de los materiales y recursos tecnológicos utilizados tanto para impartir la clase como en las presentaciones de los proyectos son propiedad de los mismos docentes, que de no utilizar sus propios recursos, los estudiantes no podrían disponer de muchos de estos.

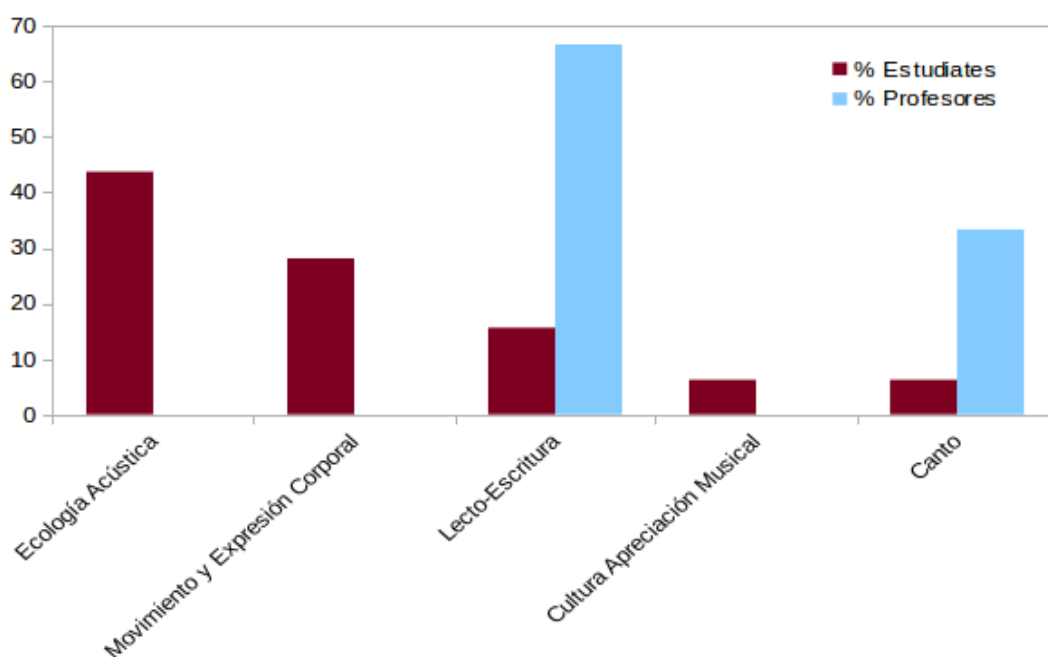


Gráfico n.º 3. De las áreas más fáciles de trabajar por los estudiantes y profesores

Interpretación: En el caso del estudiantado, las áreas más fáciles para trabajar en los proyectos fueron: ecología acústica, movimiento y expresión corporal y lectoescritura musical, mientras que a los profesores por el contrario se les hicieron más fáciles trabajar la lectoescritura y el canto.

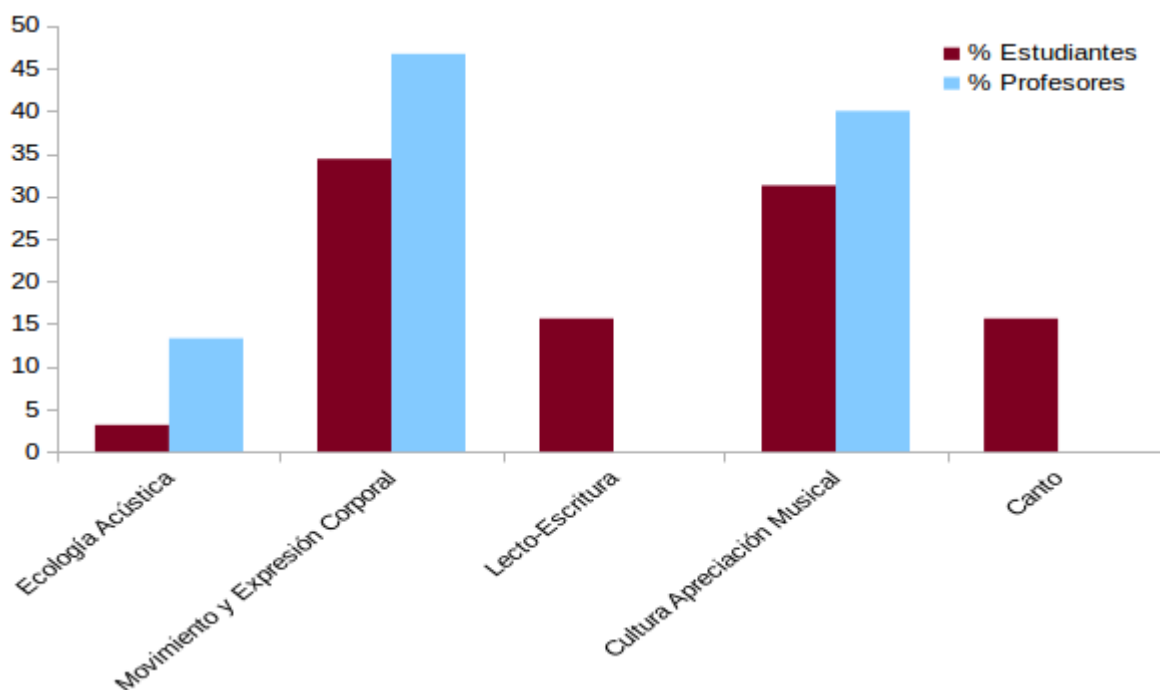


Gráfico n.º 4. De las áreas más difíciles de trabajar por los estudiantes y profesores

Interpretación: La mayor dificultad en el trabajo de proyectos tanto para el estudiantado como para los profesores fueron: movimiento y expresión corporal, y cultura y apreciación musical.

3.7.6 Gráficos n.º 3 y n.º 4. Áreas más fáciles y difíciles de trabajar

3.7.6.1 Estudiantes

3.7.6.1.1 Ecología acústica

Su comprensión fue sencilla pues en lo que más se centró fue en la percepción y análisis del sonido. Se trabajó con el sonido cotidiano y en la mayoría de las ocasiones el más cercano a ellos y no necesitaron tener gran habilidad de ejecución para interpretar ejemplos de paisajes sonoros o centros de contaminación sonora.

3.7.6.1.2 Movimiento y expresión corporal

Todo tipo de actividad donde se requirió movimiento para ellos fue relajante y por lo general divertido. Cuando se usó el teatro o cualquier tipo de actuación, al principio lo que les costó fue sentirse desinhibidos, pero el realizarlo no fue algo difícil, exceptuando el baile porque había una cantidad considerable de estudiantes que no sabían bailar o del todo creyeron no poseer esta habilidad y esto los hizo sentirse muy incómodos al exponerse ante sus compañeros.

3.7.6.1.3 Lectoescritura, creación y ejecución instrumental

No fue una actividad tan difícil para la mayoría, al tener experiencia en esto desde la escuela, exceptuando, claro está, los estudiantes que casi o del todo no recibieron Música en primer y segundo ciclo.

3.7.6.1.4 Cultura y apreciación musical

A una gran cantidad del estudiantado le fue difícil comprender la importancia que esta área musical tiene en su realidad actual, sobre todo con temas de historia musical de culturas no muy cercanas a ellos.

3.7.6.1.5 Canto

A pesar de que la mayoría de las personas cuenta con el instrumento musical de la voz y disfruta de una u otra manera cantar, a muchos estudiantes se les dificultó por temor a equivocarse, desafinar o “tener una voz fea” y exponerse así a los demás.

3.7.6.2 Profesores

Las áreas en las que se desarrollaron mejor para trabajar fueron las concernientes a las tareas más específicas del ser ejecutante musical, tales como: lectoescritura, creación y ejecución instrumental, y canto. Esto denotó en ellos una mejor preparación en estas áreas que más competen con su especialidad y que están practicando más frecuentemente, no solo en su ejercicio pedagógico, sino en específico como intérpretes musicales, en la mayoría de los casos.

Lo anterior conllevó que las tres áreas restantes fueran las que más les produjeran problemas al enseñarlas, liderándolas movimiento y expresión corporal.

Como se explicó, los músicos se desarrollaron mejor ejecutando su especialidad, porque su formación no abarca a fondo los temas que solicita el Programa de Educación Musical tales como la actuación o algunos de los tipos de bailes que se plantearon en dicho programa. Esto repercutió en la seguridad de algunos docentes en el cómo enseñarlos, dándose también en algunos casos el temor de exponerse al estudiante en un ámbito en el que no se es muy hábil y les hace sentirse desacreditados ante ellos, según las explicaciones de los mismos docentes.

La segunda área más difícil para los educadores fue cultura y apreciación musical, no en cuanto a la adquisición y comprensión del conocimiento por parte del docente, sino en cómo saber transmitir este conocimiento de una manera atractiva para el estudiantado y no correr el riesgo de siempre caer en una clase magistral, ya que como expresaron los mismos estudiantes, esperan de la clase de Música algo más dinámico en comparación a otras materias en las que por tradición se imparte la materia más teóricamente.

Como tercera área está la ecología acústica, la cual al igual que cultura y apreciación musical careció de formas en cómo interesar más a los estudiantes y que reconocieran su importancia. Explicaron que por lo general los proyectos en séptimo son un poco sencillos, sin mucha aspiración de representar un buen trabajo. A pesar de que la responsabilidad en mostrar innovación, creatividad y encanto por la materia recae en el docente, estos señalaron que al ser el primer proyecto elaborado en secundaria, la poca o nula experiencia de los estudiantes en estos les es un limitante para aportar un producto más creativo y que promueva más la relevancia de esta área.

Como dato adicional, opinaron que no es un área fácil trabajar con quintos años, porque con ellos es más complejo promoverles el gusto y la significancia de la materia. Una considerable cantidad de docentes comentó que trabajarla en séptimo y volver a estudiarla en quinto es tedioso para los jóvenes.

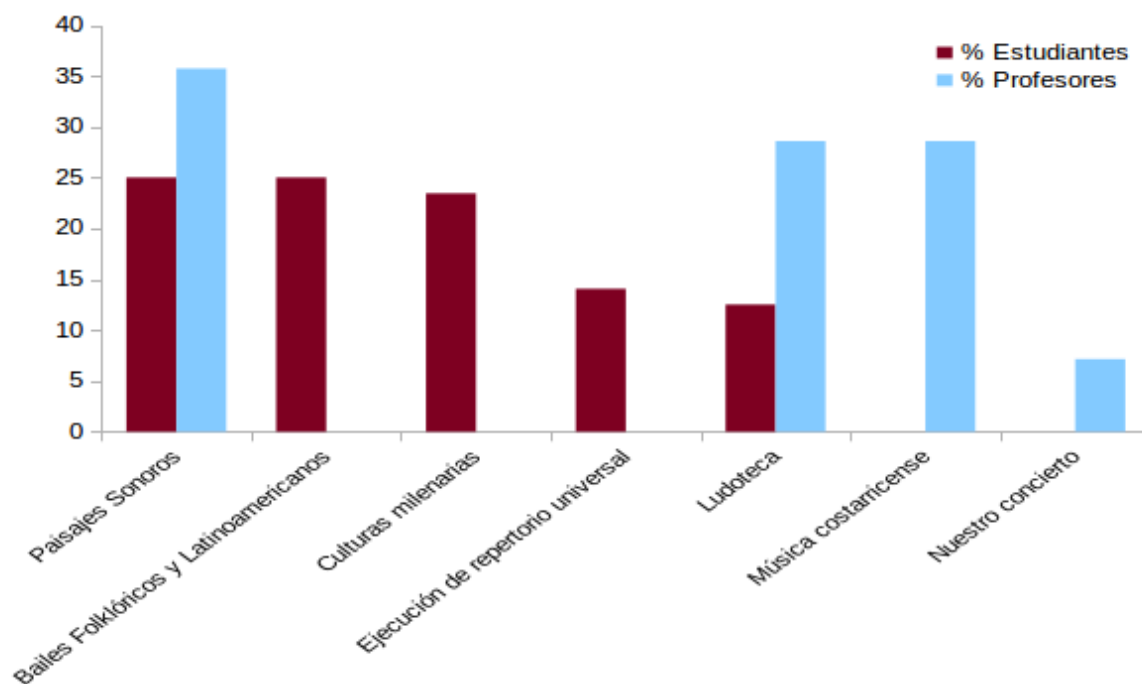


Gráfico n.º 5. De los temas más fáciles de trabajar por los estudiantes y profesores

Interpretación: Entre los temas más fáciles de trabajar para los estudiantes, se encuentran: “Paisajes sonoros” y “Bailes folklóricos y latinoamericanos” de igual facilidad para ellos y luego “Culturas milenarias”, congeniando con los profesores en “Paisaje sonoro” y difiriendo en “Ludoteca” y “Música costarricense”.

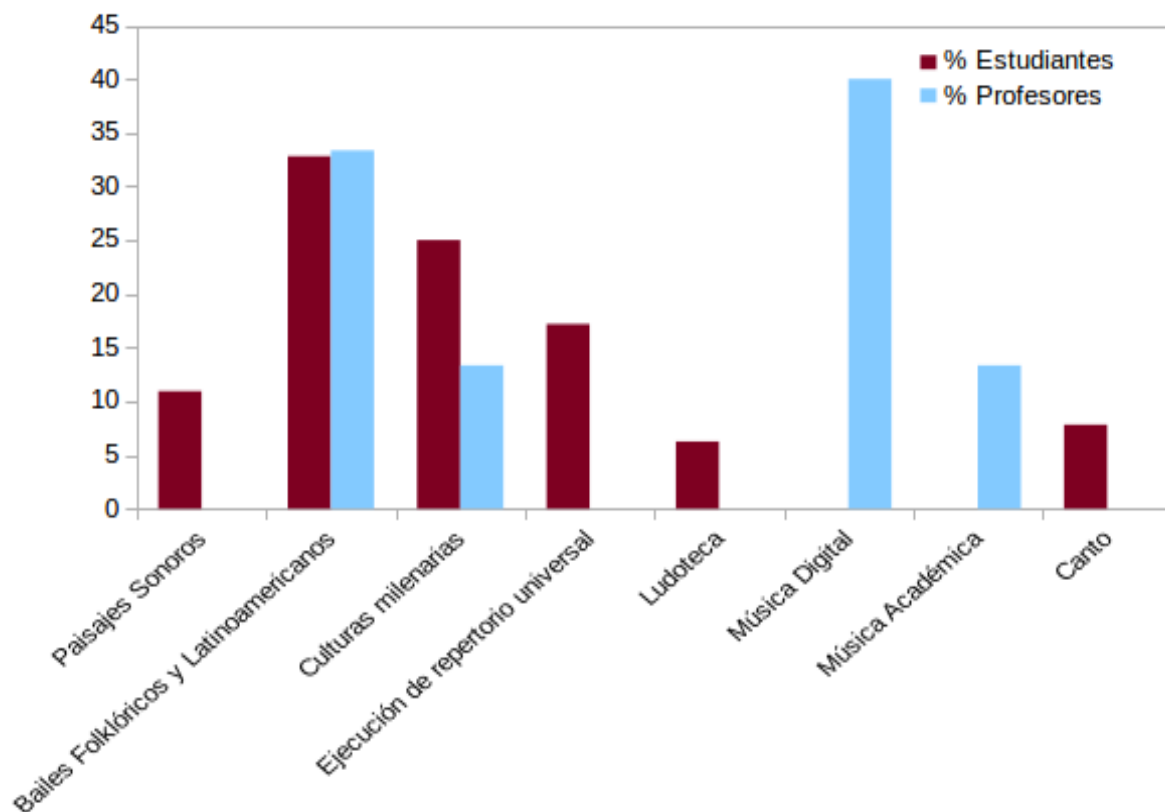


Gráfico n.º 6. De los temas más difíciles de trabajar por los estudiantes y profesores

Interpretación: Los temas más difíciles para el estudiando fueron: primero Bailes Folklóricos y Latinoamericanos, segundo Culturas Milenarias, luego Ejecución de Repertorio Universal.

A los profesores les fue más difícil trabajar Música Digital y congeniaron con los estudiantes en Bailes Folklóricos y Latinoamericanos, y Culturas Milenarias.

3.7.7 Gráfico n.º 5 y n.º 6: Temas más fáciles y difíciles de trabajar

Estudiantes y profesores difirieron en los temas que les son más fáciles de trabajar, solo concordaron en Paisaje Sonoro en consecuencia con su respectiva área Ecología Acústica.

Con respecto a lo que más les costó trabajar, ambas partes congeniaron en los temas de Bailes Folklóricos y Latinoamericanos, en consecuencia el área que más les costó a ambos fue Movimiento y Expresión Corporal y el siguiente tema en el que concordaron fue Culturas Milenarias.

Por parte de los profesores, en cuanto a los temas de Música Académica y Culturas Milenarias, la mayoría explicó que les es difícil saber cómo abordar estos temas en clase de una forma atractiva para el estudiante.

Sin duda, el tema de mayor dificultad para los profesores fue Música Digital, estos aclararon que se basan en dos razones:

- a) No sienten dominio en el manejo de los *softwares* o aplicaciones.
- b) No tienen seguridad en cómo enseñar este tema.

3.7.8 Entrevistas a los especialistas en disciplinas artísticas

En este apartado se muestra la información facilitada por especialistas en disciplinas artísticas, con experiencia en la creación, producción y participación en la presentación de proyectos artísticos. Se expone la información proporcionada por un especialista de cada una de las cuatro principales áreas del arte, entiéndase: música, artes visuales, danza y artes escénicas.

Los entrevistados tienen estudios en sus especialidades tanto dentro como fuera del país, y una amplia experiencia participando en eventos artísticos y enseñando en su especialidad a nivel universitario principalmente.

Estas entrevistas tuvieron como principal objetivo favorecer la construcción de las guías didácticas, indagando el conocimiento y la experiencia de estos artistas en el montaje de proyectos y sus recomendaciones en la solución de las problemáticas más comunes que se dan en el proceso de construcción de los mismos. Los siguientes aspectos que se presentan son citados literalmente de acuerdo con lo contestado en las entrevistas.

Cuadro n.º 1

Pasos apropiados para trabajar un proyecto según los especialistas

Especialista en música	1- Claridad en lo que se espera trabajar 2- Hacer cronograma de trabajo
Especialista en arte y comunicación visual	1- Lo más importante estructurar el trabajo
Especialista en danza	1- Analizar el tiempo disponible en el trimestre 2- Analizar bien los objetivos

	3- Estructurar el trabajo (temporalizar)
Especialista en artes escénicas	1- Analizar bien lo que se quiere hacer 2- Estructurar temporalizando

Cuadro n.º 2

Énfasis de trabajo para solventar problemas de espacio, recursos y tiempo disponibles en clase

Especialista en música	1- Procurar no tener metas muy ambiciosas si no se tiene mucho tiempo
Especialista en arte y comunicación visual	1- Entender muy bien qué se quiere trabajar
Especialista en danza	1- Enfocarse en crear lo más representativo del tema si no hay mucho tiempo
Especialista en artes escénicas	1- Enfocarse en desinhibir con juegos 2- Improvisación desarrollando las habilidades individuales

Como parte de la organización del proceso de trabajo, se debe tomar en cuenta el tiempo, recursos y realidades de los involucrados en el proyecto y de las instituciones donde se aplique. En los cuadros n.º 1 y n.º 2 se muestran los consejos en estos temas.

Entre lo que más destacaron, está la estructuración del trabajo a lo largo del tiempo, considerando la flexibilidad que este orden debe tener por posibles cambios imprevistos en el tiempo inicialmente estimado, por lo tanto, se recomienda hacer cronogramas de trabajo en conjunto entre profesor y estudiantes.

Luego, tener claro lo que se quiere hacer y organizar bien sus objetivos, que sean acordes a sus posibilidades.

Cuadro n.º 3

Beneficios de cada especialidad artística para los estudiantes

Especialista en música	1-Seguridad propia 2-Exploración de sí mismo 3-Comunicación verbal y no verbal 4-Autoestima 5-Formación de su personalidad
Especialista en arte y comunicación visual	1-Aprendizaje integral 2-Exploración de cualquier tema 3-Criticidad 4-Propositivismo
Especialista en danza	1-Sensibilidad 2-Sociabilización 3-Terapia mental 4-Criticidad 5-Desarrolla el análisis
Especialista en artes escénicas	1-Reconocimiento de su cuerpo 2-Desarrollo de habilidades expresivas 3-Inteligencia emocional 4-Criticidad 5-Sensibilidad 6-Desarrolla la solución de problemáticas

Los criterios observados en el cuadro n.º 3 sobre los beneficios que proporcionan las artes a la educación del adolescente y que pueden ser aprovechados en el trabajo de un proyecto, son:

- Inteligencia emocional:
 - a) Autoconocimiento

- b) Sensibilidad
- c) Formación de la personalidad
- d) Sociabilización
- Criticidad:
 - a) Desarrollo del análisis en cualquier tema
 - b) Habilidad para proponer
 - c) Solución de problemáticas

Cuadro n.º 4

Fomento del gusto por las disciplinas artísticas

Especialista en música	1- Gusto del profesor por lo que hace 2-Actividades atractivas realizables por el estudiante 3-Libertad en el uso de habilidades
Especialista en arte y comunicación visual	1-Dar a conocer variedad de disciplinas artísticas 2-Respetar los intereses del estudiante
Especialista en danza	1-Ludicidad 2-Liberador de preocupaciones 3-Recreación 4-Actividades de experimentación
Especialista en artes escénicas	1-Respetar los gustos e inquietudes del estudiante 2-Dar a conocer variedad de disciplinas

Como se indicó en el cuadro n.º 4, entre las cualidades más importantes están:

- El respetar los gustos e intereses de los estudiantes.
- Que el docente disfrute lo que hace, para transmitirlo al estudiantado.
- Dar a conocer diversidad de disciplinas artísticas.

Opinaron que dentro del gusto que se debe fomentar por la materia y los temas vistos en clase, debe existir:

- Ludicidad
- Actividades realizables al nivel de los estudiantes

- Libertad en el uso de sus habilidades

Cuadro n.º 5

Solventar el problema de inhibición en el estudiante

Especialista en música	1- Fomentar el apoyo entre todos 2- Al principio no exponerse directamente 3- Entusiasmarlos de lo que hacen 4- Actividades integradoras
Especialista en arte y comunicación visual	1- Abordaje de las individualidades
Especialista en danza	1- Actividades para tomar confianza y reconocimiento
Especialista en artes escénicas	1- Actividades para tomar confianza y reconocimiento 2- Que los estudiantes guíen juegos para tomar confianza

En el tema de la inhibición, entre lo más aconsejado que se mencionó en el cuadro n.º 5, está:

- Realizar actividades de toma de confianza y reconocimiento de sí mismo y los demás
- Fomentar el apoyo grupal
- Realizar actividades integradoras
- Actividades donde los estudiantes fungen como dirigentes de las mismas y que intercambian esta función entre ellos para tomar confianza

Trabajar la inhibición en el arte en general tiene una gran relevancia. Según los especialistas, es un aspecto que el arte aporta como uno de sus grandes beneficios, otorgando autoconfianza y desarrollo de la expresión a sus practicantes. Independientemente de si el estudiante se vaya a dedicar al arte o no, la autoconfianza es una cualidad necesaria en la adolescencia en la formación de su personalidad, que luego se refleja en un profesional más competente.

Cuadro n.º 6

Interrelación de las disciplinas

Especialista en música	No responde
Especialista en arte y comunicación visual	1- Análisis de qué disciplinas usar 2- Tratar de amoldar el tema a las capacidades de los estudiantes 3- Entendimiento del uso de diversas disciplinas
Especialista en danza	1- Analizar las posibilidades de presentación del tema 2- Grupos de trabajo según las habilidades de cada estudiante
Especialista en artes escénicas	1- Analizar las potencialidades de cada grupo 2- Potenciar la disciplina de mayor facilidad en el grupo y tratar de equilibrar las otras

Se enfocaron principalmente en la importancia de las habilidades individuales, para luego complementarlas en un tema en común, analizando todas las posibles disciplinas que este tema puede utilizar y luego elegir las más adecuadas para las facilidades que tenga el grupo de trabajo.

Cuadro n.º 7

Desarrollo de la imaginación en el estudiante

Especialista en música	1- Ejercicios de imaginación de lugares que ya conocen
Especialista en arte y comunicación visual	1- Imaginar la solución de problemas específicos 2- Imaginar hacerle mejoras a un objeto específico
Especialista en danza	1- Estimulación por medio de imágenes 2- Imaginar objetos diferentes a la realidad que se ocupen en el proyecto
Especialista en artes escénicas	1- Dar a conocer el trabajo de otros artistas 2- Imaginar la solución de problemas específicos

Cuadro n.º 8

Desarrollo de la creatividad en el estudiante

Especialista en música	1- Inventar usos nuevos para un mismo objeto
Especialista en arte y comunicación visual	1- Experimentar todos los temas que estén aprendiendo
Especialista en danza	1- Por medio de juegos que desarrollen la creación 2- Ejercicios de traer lo imaginado al mundo físico
Especialista en artes escénicas	1- Ejercicios de traer lo imaginado al mundo físico 2- Solucionando problemas

Cuadro n.º 9

Uso del sentir en la experiencia educativa

Especialista en música	1- Trabajando la vivencia
Especialista en arte y comunicación visual	1- Actividades que desarrollen los cinco sentidos
Especialista en danza	1- Desarrollando el conocimiento de sí mismo 2- Exploración de sentimientos, emociones y pensamientos 3- Ejercicios de empatía a los demás 4- Actividades que desarrollen los cinco sentidos
Especialista en artes escénicas	1- Desarrollando el conocimiento de sí mismo 2- Ejercicios de empatía a los demás 3- Actividades que desarrollen los cinco sentidos

Según los especialistas, existen cualidades muy necesarias por tomar en cuenta para hacer un proceso educativo atractivo, significativo y de disfrute para el estudiante

que es el fin último de la educación. Se presentan las actividades más relevantes para desarrollar la imaginación, creatividad y el sentir, que se denotan en los cuadros n.º 7, n.º 8, n.º 9. Estas cualidades fueron consideradas para la confección de las guías didácticas.

- Imaginación de lugares que ya conocen
- Prácticas sobre solucionar problemas específicos
- Creación de mejoras a un objeto específico
- Dar a conocer el trabajo de otros artistas
- Invención de nuevos usos para un mismo objeto
- Ejercicios de traer lo imaginado al mundo físico
- Desarrollo del conocimiento sobre sí mismo
- Ejercicios de empatía hacia los demás
- Actividades que desarrollen los cinco sentidos
- Exploración de sentimientos, emociones y pensamientos

Capítulo 4

Diseño, ejecución y evaluación del proyecto

4.1 Descripción de las actividades realizadas en el proyecto

La elaboración de las guías didácticas se fundamentó primeramente en las experiencias del autor con sus estudiantes, vividas a lo largo de los años en su labor docente, en este caso en específico en el trabajo por proyectos. Su propósito principal fue detectar las problemáticas más comunes que se presentaban en la población de la institución y proponer nuevas formas de abordarlas. Así fue creando una propuesta de trabajo para la implementación de esta modalidad.

Posteriormente, se aplicaron cuestionarios a estudiantes y profesores de Educación Musical, los cuales tuvieron el propósito de establecer las dificultades experimentadas por ellos en la aplicación de los proyectos, como también las posibles carencias del trabajo antes elaborado por el autor. Al examinarse dicha información, se llevaron a cabo entrevistas a especialistas en materia de proyectos artísticos, por su experiencia en el tema, para ayudar a solventar y enriquecer la propuesta de las guías didácticas (esta información está expuesta detalladamente en el capítulo 3), que luego fueron puestas en práctica en diversas instituciones educativas seleccionadas del país.

4.1.1 Diseño de las guías didácticas

Para iniciar un proyecto musical, o en general artístico, con estudiantes de secundaria, se recomienda una primera fase sobre el entendimiento por parte del estudiante acerca de qué es un proyecto, para qué sirve y por qué se desea trabajar. Esto se incorpora al principio del curso lectivo a nivel de séptimo año y de preferencia se debe continuar reforzándolo a lo largo de todo el año. Por su parte, en los niveles más avanzados, es necesario efectuar reforzamientos al principio de cada curso lectivo, haciendo de estos siempre un proceso dinámico de experimentación, con pequeños trabajos en la clase en forma de ejemplos. Con este sentido se propone en estas guías la actividad de un “Proyecto hipotético” para afianzar más esta comprensión.

Luego, se plantea el tema por trabajar en el proyecto y se crea un cronograma de objetivos por cumplir según las inquietudes e intereses que se tengan del tema por investigar. Este puede proponerlo solo el profesor o en consenso con los estudiantes.

Se implementan actividades que llevan como objetivo el desarrollar y fortalecer competencias en los estudiantes que les pueden ayudar en las diferentes facetas de construcción y presentación del proyecto. Estas pueden trabajarse antes y durante el proceso del mismo.

Se pasa a la faceta de construcción de la idea o ideas por presentar, análisis de las investigaciones y reestructuración de lo antes propuesto si es necesario.

Se finaliza con la presentación y análisis de lo realizado a lo largo del trimestre.

A continuación, se enumeran dichas facetas de una forma más detallada:

1. El docente explica qué es un proyecto y se hace una pequeña práctica para la comprensión de este concepto y su aplicación.
2. El docente hace la introducción del tema por trabajar en el trimestre, sugerido en los programas de Educación Musical. Cabe resaltar la flexibilidad que siempre debe tener para apoyar las inquietudes del estudiantado con respecto a la elección de los temas por investigar.
3. El docente elabora un cronograma para definir fechas de conclusión de las diferentes etapas y(o) adelantos del trabajo que el estudiante debe ir presentando a lo largo del trimestre.
4. Se realizan varias actividades didácticas en la clase con diversos propósitos de habilidades, por ejemplo: en la búsqueda de la desinhibición y el desarrollo de la imaginación, el sentir y la creatividad, que les van a ayudar en la creación del proyecto y su presentación final.
5. El docente explica el tema escogido proporcionando los conocimientos básicos para su entendimiento, con los cuales el estudiante va a comenzar una investigación de nuevo material cognoscitivo o las posibles variantes para resolver una problemática, efectuar una tarea o una propuesta.
6. El docente brinda una variedad de propuestas de cómo presentar el proyecto, dejando la opción a los estudiantes de que ellos propongan las propias y el docente analiza si estas califican para el tema y el enfoque propuestos al inicio.
7. Se conforman equipos de trabajo tomando en cuenta: intereses de los estudiantes, que cada subgrupo contenga en participantes la mayor variedad de competencias, zonas donde viven o la posibilidad de realizarlo individualmente si así lo desean.
8. Investigación del tema para una mayor comprensión de este y enfocar mejor la construcción del proyecto o solución del problema.

9. Se discuten las investigaciones por parte de los estudiantes y el docente, se mantiene el enfoque o se redirecciona, se hacen correcciones o añaden nuevas ideas para la construcción del proyecto.
10. Se construye el proyecto. En esta etapa se puede contar con la ayuda de personal de la comunidad estudiantil, familiares de los estudiantes o personas de la comunidad.
11. Se presenta el proyecto al profesor, compañeros de clase y(o) comunidad estudiantil o aledaña.
12. Se evalúan en foros de discusión los resultados de los trabajos con el profesor y la comunidad, si esta estuvo involucrada.
13. Se hacen recomendaciones con base en los resultados obtenidos.

4.1.2 Ejecución

A continuación, se expone la propuesta de este proyecto de graduación, titulada: Guías Didácticas para el Desarrollo Artístico Musical de Proyectos en Tercer Ciclo de la Educación General Básica, la cual se presenta en un formato distinto, ya que posteriormente se pueden utilizar las guías por separado por parte de los estudiantes y profesores de Música de secundaria como material de apoyo. Las mismas se basan en los temas que se plantean en el programa de estudios del MEP, correspondientes a seis temas entre los niveles de séptimo a noveno año, y están divididas en tres secciones:

- La primera es la introducción sobre qué es un proyecto en educación.
- La segunda contiene actividades para desarrollar ciertas competencias con la finalidad de ponerlas en práctica en el proyecto.
- En la tercera sección se encuentran los proyectos por trabajar, así como los cuadros de distribución del tiempo y sobre las evaluaciones.

Como una forma de facilitar la búsqueda de la bibliografía y el material recomendado como refuerzo en la aplicación de esta propuesta, también se exponen al final de estas guías la bibliografía y los anexos para su más rápida consulta.

4.1.3 Guías Didácticas para el Desarrollo Artístico Musical de Proyectos en Tercer Ciclo de la Educación General Básica

Bach. Charlie Arce Delgado

Contenidos

Introducción	55
Justificación de las guías didácticas en la clase de Música en secundaria	56
Metodología	57
Objetivo general	58
Objetivos específicos	58
Evaluación	58
Sección 1	
Actividad para explicar qué es un proyecto, qué objetivos tiene y sugerencias de cómo trabajarlos	60
Actividad	61
Sección 2	
Actividades lúdicas	63
Sección 3	
Proyectos	72
Séptimo año	
Culturas milenarias	72
Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto	74
Cuadros de evaluación	76
Práctica musical en las civilizaciones americanas: maya, azteca e inca	77
Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto	81
Cuadros de evaluación	82
Octavo año	
Hagamos música digital	83
Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto	87
Cuadros de evaluación	88
Noveno año	
Práctica musical occidental durante los periodos Renacimiento, Barroco, Clásico y Romántico	89
Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto	92
Cuadros de evaluación	93

Disfrutemos de la música y el baile tradicional y popular de Latinoamérica	94
Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto	98
Cuadros de evaluación	99
Nuestro propio concierto	100
Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto	103
Cuadros de evaluación	104
Referencias bibliográficas	105

Introducción

En 2009 el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica incorpora un nuevo Programa de Educación Musical para Tercer Ciclo y Diversificada, siendo Música la primera materia en implementar un nuevo enfoque pedagógico basado en la Ética, Estética y Ciudadanía y utilizar el proyecto como herramienta para desarrollar los temas por trabajar en esta materia.

A partir de lo anterior se propone aquí la organización de estos proyectos en guías didácticas que llevan como propósito apoyar el trabajo en clase del docente de Educación Musical y estudiantes de tercer ciclo, como un coadyuvante en su organización y aplicación.

Es propicio aclarar que los proyectos en educación deben tener una flexibilidad de adaptación de variada índole: infraestructura, población, economía, tiempo, intereses curriculares, intereses del estudiante, etc. De ninguna manera se pretende que sea una guía estructural rígida, es una propuesta de orientación para la clase de Música en la construcción de un proyecto que puede ser adaptable a las particularidades de cada realidad estudiantil.

Estas guías didácticas contienen tres secciones:

- La primera se enfoca en explicar qué es un proyecto. En esta parte el profesor expone todo lo que conlleva su proceso y los estudiantes realizan una actividad sobre un “Proyecto hipotético” como práctica para su mejor entendimiento.
- La segunda parte son actividades de clase para desarrollar ciertas cualidades en los estudiantes, tales como la creatividad, la imaginación y la desinhibición, que se recomienda se trabajen al principio del trimestre, pero el docente puede llevarlas a cabo en conjunto con el trabajo del proyecto de considerarlo necesario.
- La tercera parte son propuestas de trabajo con algunos temas de los programas de Educación Musical para tercer ciclo en modalidad de proyectos.

Asimismo, se encuentra un cuadro de distribución del tiempo de las actividades y el proyecto en el trimestre, con tres opciones de distribución dependiendo de la posible temporización que vaya a tener. **Nota: El profesor puede adaptarlos**

según las necesidades que se vayan presentando en el trimestre, las inquietudes de los estudiantes, las particularidades de la institución, etc.

Además de dos cuadros de evaluación: uno para evaluaciones diarias y otro para el resultado final. **Nota: El profesor puede ajustarlos a las particularidades de su trabajo, entre otras variantes.**

Justificación de las guías didácticas en la clase de Música en secundaria

El objetivo principal de una guía didáctica debe ser facilitar el ordenamiento del conocimiento, dinámicas de aprendizaje, investigaciones, entre otros, para su mejor entendimiento y aplicación. En el caso de trabajar en la modalidad de proyectos, las guías didácticas facilitan el cómo aprovechar el proceso sacándole la mejor partida, llegando a ser el mismo proceso la herramienta en la construcción de conocimiento y logro de diversas competencias.

La clase de Música es el lugar donde el estudiante puede aprender y explorar habilidades y competencias con mayor libertad que en otras materias más teóricas. Lejos de esto, es donde el adolescente puede tener un momento de libertad, expresión, esparcimiento, conocimiento de sí mismo y de su propia realidad y la de sus compañeros. Es un momento idóneo para aprender a convivir y trabajar en equipo; se puede aprovechar para que se vuelva una herramienta en el saber convivir y aportar a una futura vida profesional y social.

Las guías didácticas, entre otras cualidades, son adecuadas para que el estudiante tenga este contacto en el desarrollo del trabajo en equipo; en una edad difícil en el aspecto social, pero de descubrimiento y fortalecimiento de su autoconfianza. Asimismo, brinda un orden más propicio para trabajar y aprovechar el tiempo estimado, potencializándolo, no desperdiciándolo. Una guía que tome en cuenta las necesidades de esta etapa y se acople a la libertad que requiere un proceso artístico para trabajar en el aula de Música en secundaria. Como explica García (2009), la guía didáctica:

[...] debe ser instrumento idóneo para guiar y facilitar el aprendizaje, ayudar a comprender y, en su caso, aplicar, los diferentes conocimientos, así como para integrar

todos los medios y recursos que se presentan al estudiante como apoyos para su aprendizaje (p. 2).

Metodología

Con el propósito de brindar una opción educativa que refuerce y enriquezca los conocimientos y experiencias previas, tanto del profesor como de los estudiantes de tercer ciclo, en su trabajo por proyectos en el aula de Música, se realizó una investigación a profesores de Música y estudiantes activos de secundaria, acerca de sus experiencias previas.

Para esta investigación se aplicaron cuestionarios a profesores de Música y estudiantes de tercer ciclo y como apoyo para la construcción de estas guías, se hicieron entrevistas a especialistas en diferentes disciplinas artísticas en relación con su experiencia en trabajos por proyectos artísticos.

El principal objetivo de esta investigación fue conocer las posibles deficiencias y(o) dificultades que han tenido los sujetos de estudio trabajando dichos proyectos.

La investigación indagó los siguientes aspectos:

- Se comprende qué es un proyecto y cómo se trabaja
- Se entiende el tema que se trabaja por trimestre
- Qué temas han sido los más fáciles y difíciles de trabajar
- Qué áreas musicales han sido las más fáciles y difíciles de enseñar (profesores) y aplicar (estudiantes)
- Temporización del trimestre
- Espacios y recursos de la institución

Con los datos que arrojó esta investigación, se construyó una propuesta para enriquecer el trabajo por proyectos y ser una posible ayuda en el mejoramiento de las deficiencias o dificultades que se mostraron en las respuestas de los sujetos que fueron parte de la investigación.

Objetivo general

Contribuir al aprendizaje significativo competencial en los estudiantes del tercer ciclo de la Educación General Básica en la modalidad de proyectos en Educación Musical.

Objetivos específicos

- 1- Aportar diversidad de ideas a las estrategias didácticas en el trabajo por proyectos de los profesores de Educación Musical de secundaria.
- 2- Ofrecer una propuesta creativa de trabajo en la modalidad de proyectos en Educación Musical en el tercer ciclo de la Educación General Básica.
- 3- Promover el uso de varias áreas musicales y disciplinas artísticas en el proceso de aprendizaje por proyectos.
- 4- Desarrollar, por medio de actividades lúdicas, una variedad de competencias en los estudiantes, tales como la creatividad y la imaginación.

Evaluación

Una evaluación por parte del profesor debe tomar en cuenta, primeramente, la realidad propia del evaluado y ser un colaborador en su proceso de adquisición de conocimientos, concientización y competencias, para que el estudiante pueda reflexionar sobre él mismo y su entorno, en busca de un mejoramiento y(o) un reforzamiento positivo de su desarrollo como individuo.

Por lo tanto, se va dando un seguimiento de su evaluación en cada sesión, considerando su proceso, no tanto el producto final como único parámetro de medición y fomentando la criticidad de lo que se está trabajando para tener una mejor comprensión de este y de los cambios o aportes que debe hacer en el camino.

Con tal propósito, en el transcurso de la guía se realizan foros de discusión con el estudiantado acerca del tema y dinámicas trabajadas, además de un análisis de lo visto

al final de cada clase, para desarrollar el aporte de ideas y mayor compromiso del estudiante en el proceso.

Cada guía didáctica contiene dos cuadros propuestos, uno para la evaluación del proceso y otro para el resultado final, que el profesor puede variar según la naturaleza de lo que quiera evaluar, entre otras variantes.

SECCIÓN 1

Actividad para explicar qué es un proyecto, qué objetivos tiene y sugerencias de cómo trabajarlos

Aprendizaje orientado a proyectos

Según un trabajo de investigación de la Universidad de Oviedo en España, el aprendizaje práctico orientado a proyectos es:

(...) en el que tiene gran importancia el proceso de investigación centrado en un aspecto determinado, habitualmente con la finalidad de dar solución a problemas complejos a partir de soluciones abiertas. Mediante este método, se pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje y que se acostumbren a aplicar, en proyectos reales, las habilidades y conocimientos adquiridos en su formación. La intención final es plantear situaciones a los estudiantes que los lleven a aplicar lo que aprenden como una herramienta para resolver problemas y realizar tareas (Barrio, Blanco, Martínez y Galdo, 2010, pp. 5 y 6).

1- Al iniciar la clase, el docente explica qué es un proyecto en forma general, luego profundiza con ejemplos a nivel artístico, para luego detallar ejemplos de tipos de proyectos que se pueden llevar a cabo a nivel de secundaria.

Siguiendo esta temática, lo puede exponer en el siguiente orden:

1.1- Explica qué es un proyecto y qué se busca con este.

1.2- Se construye según una tarea, un problema o una propuesta de presentación artística.

1.3- Indica las posibles fases para lograr un cumplimiento satisfactorio, aplicando el siguiente orden de acuerdo con Majó (2010):

Fase 1

- Elección del tema, campo o producto por investigar, elaborar o repensar y recogida de conocimientos previos del alumnado:
 - a) “¿Qué queremos saber?
 - b) ¿Qué sabemos del tema?
 - c) ¿Qué queremos construir?
 - d) ¿Qué necesitamos saber para construir?” (Majó, 2010, p. 8).

Fase 2

- confección del guion de trabajo.
- Planificación, organización y temporalización (hacer un cronograma de trabajo, en este caso el profesor lo propone o guía al grupo en la mejor opción de organización del tiempo en el trimestre).
- Planteamiento de la situación o las situaciones problema.

Fase 3

- Búsqueda y aportación de la información.
- Confección del *dossier* o del producto (construcción, ensayos).
- Concreción de acciones para incidir en el entorno (presentación o puesta de acción del proyecto).

Fase 4

- Concienciación: ¿Qué se ha hecho?, ¿qué se ha aprendido?
- Llevar a cabo las acciones para incidir en el entorno.
- Nuevas perspectivas.

1.4- Se dan los análisis o evaluaciones de los resultados o el producto generados por dicho proyecto.

1.5- Se brindan las conclusiones.

Actividad

“Proyecto hipotético”

Para comenzar el trabajo del trimestre, es importante entender el tema por trabajar, los objetivos a los que se quiere llegar y la modalidad de trabajo que se va a usar, en este caso los proyectos.

A continuación, se muestra un posible proceso de cómo construir un proyecto, para que el estudiante tenga más claro qué es un proyecto, la planificación del mismo, el aprovechamiento de su tiempo, la división de responsabilidades y una mejor interrelación con sus compañeros para diseñarlo, construirlo y presentarlo.

Como lo define el trabajo de investigación de la Universidad de Oviedo, los proyectos se pueden enfocar en una tarea o un problema, el autor propone también que por medio de una propuesta artística que hace el estudiante al profesor.

Objetivo: Comprender qué es un proyecto y el proceso de su construcción.

A continuación, la actividad:

PASOS DE LA ACTIVIDAD

- 1- El docente propone un proyecto que van a tratar de realizar en subgrupos:

Nota: Se aclara que este proyecto es solo de práctica y que pueden escribir en sus cuadernos todo lo que hipotéticamente harían en el transcurso del trimestre para confeccionarlo y luego lo van a exponer rápidamente a los compañeros.

Ejemplos de proyectos para esta actividad:

En forma de Tarea: ¿Qué necesito saber para construir un instrumento con materiales de desecho?

En forma de Problema: En la actualidad no existen muchos medios ni espacios donde los jóvenes puedan ver y(o) experimentar el arte de las culturas aborígenes originarias de Costa Rica. ¿Cómo podemos colaborar para difundir más en los jóvenes costarricenses el arte de estas culturas?

En forma de Propuesta: Propongo al profesor un acto cultural para presentarlo en un acto cívico de la institución o en la comunidad.

- 2- Luego de que cada subgrupo escoge la forma en cómo va a trabajar el proyecto hipotético (Tarea, Problema, Propuesta), aplica las fases propuestas por Majó (2010) explicadas en el punto 1.3.
- 3- En subgrupos exponen oralmente al profesor y compañeros este proyecto hipotético que trabajaron en la clase.
- 4- El profesor con sus estudiantes hace los análisis y conclusiones finales como aclaración de los procesos más idóneos por seguir en esta construcción del proyecto.

SECCIÓN 2

Actividades lúdicas

Actividades desinhibidoras

La inhibición en la edad adolescente es un problema muy común que puede provocar traumas en el estudiante, al tener que mostrarse a sí mismo ante sus semejantes, aún más en materias donde posiblemente deba exponerse más que en otras, como es en este caso la materia de Música, pero a su vez estas pueden ayudarle a ir superando estas restricciones con actividades que desarrollen la expresión de su ser con mayor libertad y fluidez.

Según el *Tesaurus ISOC de psicología* del Centro de Información y Documentación Científica (1995), la inhibición es una “perturbación del curso normal de las funciones psíquicas (pensamiento, conducta, movimiento, etc.). Origina una disminución de la actividad (escolar, laboral) y del movimiento” (p. 106).

Objetivo: Aminorar el temor y(o) falta de confianza para el disfrute e integración en actividades de clase y la presentación del proyecto.

“Árboles”

- 1) Los estudiantes se colocan de frente al profesor y se les pide que cierren los ojos.
- 2) Hacer unas cinco respiraciones profundas todos al mismo tiempo, siguiendo las pautas del profesor.
- 3) El profesor lleva a los estudiantes a visualizar que están en un bosque y ahí miren todas las características que tiene: clima, vegetación, animales, tipos de árboles y además cerca pasa un río (pausa: es importante que imaginen el sonido del río).

Se les solicita que se imaginen que son un árbol de una especie grande, tan grande que pueden ver el resto de las copas de los árboles y el bosque completo. Sienten el clima cálido, fresco o frío (a escogencia del profesor); una llovizna; y luego los rayos del sol calentándolos con suavidad. Las aves descansan en sus ramas y el viento los comienza a mover de forma suave hacia el frente (ellos se mueven rítmicamente). En este punto el guía indica un ritmo de movimiento: hacia la derecha, hacia la izquierda (en esta parte es fundamental llevar un movimiento pausado que se va acelerando poco a poco por el correr el viento y aclararles que sientan el movimiento del árbol de al lado y con esto se va

creando una energía consciente de su entorno), después hacia adelante y atrás; se vuelve a comenzar suave y se va paulatinamente acelerando.

- 4) Se continúa sintiendo la energía de los compañeros de al lado hasta llevarlos a una ventisca muy fuerte que paulatinamente comienza a bajar su fuerza con suavidad, hasta que los árboles queden quietos por completo. En este punto se abren los ojos lentamente.

Palabras claves: *relajación, concentración, sentido de su propio espacio y del resto, imaginación, sentirse a sí mismo y la energía de los demás.*

“Caminar por el espacio del aula”

- 1) Deben caminar al pulso variable que les ejecute el profesor (con palmas o percusión menor) en diferentes direcciones sin chocar, pero detenerse cuando asimismo lo haga el ritmo y volver a comenzar.
- 2) Luego de realizar esto varias veces (por lo menos tres veces para entender la actividad y tomar confianza individual y grupal), se hace el mismo procedimiento, pero se les pide que escojan sin hablar a un compañero al azar con solo el contacto visual y se tratan de seguir sin dejarse de ver, caminando al pulso y tratando de no chocar con los demás.

Palabras claves: *reflejos, sentido del pulso, atención, conexión con los demás, sentido del espacio.*

Actividades para desarrollar la imaginación y el sentir

La imaginación es la parte primaria de la creación; a partir del mundo de las ideas, se comienza a imaginar lo que se quiere hacer en el mundo físico y el sentir ayuda a darle forma y saber cómo se debe manifestar e interpretar, para esto también se debe entender primero el mundo y con el sentir se comienza esta tarea.

El contacto con el conocimiento requiere de la imaginación, de la libertad y la confianza para elegir un camino en el vasto mundo de la ciencia y del arte; pero si el pensamiento está bloqueado por el conflicto hasta el punto de que los temores le impidan imaginar, entonces será difícil encontrar el camino de la creatividad y de la creación artística (Monroy, 2006).

Objetivo: Desarrollar la imaginación, los sentidos y las emociones como medios para la comprensión y coadyuvantes en la creación.

“Explorador en diferentes terrenos”

Nota: Esta actividad se puede realizar como una continuación de la actividad anterior, a saber, “Caminata por el espacio del aula”.

- 1) Los estudiantes deben estar de pie, con los ojos cerrados y usando solo un metro cuadrado o menos para moverse.
- 2) El docente les dice que se imaginen saliendo del aula y se dirigen a la salida del colegio. Se van imaginando detalladamente lo que ven en el camino hacia la salida del colegio.
- 3) Estando afuera del colegio, se imaginan (a escogencia del profesor) que salieron a la playa, montaña, a un lago congelado, a una calle de lastre, etc.
- 4) Se les pide que sientan el terreno como si anduvieran descalzos (es necesario enfatizar en que sientan en sus pies y cuerpo lo que imaginan y lo expresen en su caminar) por tierra o arena, sintiéndola entre los dedos, así como cuando se meten un poquito al mar o cuando salen y la arena está sumamente caliente. También puede ser lastre, piedras pequeñas, nieve, hielo, etc.

Palabras claves: *desarrollo de la imaginación por medio del detalle, concentración, desarrollo del sentir físico, memoria espacial.*

“Viajando sin equipaje”

El profesor guía toda la historia, la idea es que los estudiantes entiendan que la imaginación debe ser lo más vívida posible, que traten de usar todos sus cinco sentidos con la imaginación.

Se debe hacer sentir a los estudiantes en un ambiente cómodo, concientizarlos de que para el objetivo de la actividad no se deben preocupar por lo que los demás hagan o piensen de ellos.

Nota: Se recomienda que lo realicen sentados.

- 1) Sentados cómodamente con los ojos cerrados, hacer respiraciones profundas, por lo menos cinco repeticiones (esto ayuda a bajar el ritmo interior a un estado más meditativo, necesario para la concentración e interiorización).

En el estado de meditación se consigue un nivel ‘superior’ perceptivo y de relajación, de manera que uno no está perturbado por los estímulos externos, lo cual le permite profundizar y alcanzar un grado más elevado de ‘autoconocimiento’ y fomento de la ‘inteligencia creativa’ (Chóliz, 2000, p. 6).

- 2) Desde donde están sentados, sin abrir los ojos, con su memoria visual van a “ver” el aula como ellos la conocen, con todos sus detalles. Luego “ven” al compañero de a la par como recuerdan que lucía antes de cerrar los ojos, y al del lado contrario. Después, siempre sentados y con ojos cerrados, imaginan que se levantan y salen del aula.
- 3) En este punto comienzan a vivir un viaje-historia que el profesor puede variar de la forma en que requiera, lo importante es que contenga elementos en los que necesiten el uso de sus cinco sentidos.

Como ejemplo, se describe una pequeña historia.

Nota: Es necesario dejar un tiempo prudencial para que el estudiante pueda imaginar y(o) sentir cada paso del recorrido.

- 4) El estudiante, con los ojos cerrados, se imagina que se levanta de su asiento, mira a su alrededor y comienza a elevarse saliendo por el techo del aula. Puede mirar el techo del aula y seguir elevándose hasta observar todo el colegio, las casas y los edificios cercanos. Después, siente el viento correr más fuertemente contra su cuerpo, lo percibe muy fresco; entonces puede volar y alejarse. Ve calles, el tránsito, las copas de los árboles... luego divisa un bosque y comienza a descender hacia él hasta tocar el suelo.

Está descalzo, siente el césped y camina percibiendo la frescura y el olor de los cipreses. No muy largo de donde está, escucha el correr de un río, se apresura bajando un camino de tierra que lo lleva hacia este.

Al llegar, ve que el río no es muy hondo por lo que se dispone a cruzarlo. Mete primero un pie y siente que el agua está fría, mete el otro pie y se comienza a acostumbrar a la temperatura. Empieza a caminar con cuidado entre las rocas del fondo, siente la corriente muy suave entre los pies... continúa hasta llegar a la otra orilla.

Siente el césped de nuevo y ve una pequeña cerca que da a un sembradío de árboles de limón y de naranja, entonces salta la cerca y se dirige a los árboles corriendo. Al pasar rápido entre los árboles de limón, se raspa el brazo al tocar las espinas, se detiene para ver el raspón y observa que este es pequeño, pero comienza a sangrar un poco (el profesor insta a que lo sientan de igual modo como en el pasado experimentaron un raspón).

Al no pasar a más, se sube a uno de los árboles donde vio una naranja bien madura y la toma. Se baja del árbol y comienza a romper la cáscara con las manos; siente entre estas el zumo de la cáscara, el olor a este es fuerte, pero agradable. Se la come con paciencia para saborearla (invita a recordar el sabor de la naranja), está muy jugosa.

Al terminar de comerse la naranja, sigue caminando y ve un camino de lastre que le es conocido por lo que se encamina en este. Comienza a oscurecer y luego empieza a oler a tierra mojada; entonces ve a lo largo, por las montañas más cercanas, que se aproxima un aguacero por lo que se apresura a caminar más rápido para buscar refugio, pero las gotas lo comienzan a alcanzar y se sienten muy frías. Sin embargo, a una distancia no muy lejana, distingue una pequeña cabaña y recuerda por qué conoce el camino: la cabaña es de sus abuelos, quienes la usaban para vacacionar, él no la visitaba desde que era muy niño.

Cuando llega a la puerta, está cerrada, pero recuerda que sus abuelos guardaban una copia de la llave en el marco de la puerta; entonces la busca y la abre.

Al entrar está un poco oscuro, por lo tanto, busca una lámpara o un interruptor. Va hacia la chimenea y encuentra en una repisa un encendedor, además hay un poco de leña seca que los abuelos habían dejado de la última vez que estuvieron ahí. Se dispone a encender la madera en la chimenea, como los abuelos le enseñaron, y poco a poco un calor reconfortante llena la cabaña.

Se sienta frente al fuego, siente el calor que le calienta los pies... las manos... el vientre... y luego todo el cuerpo... En este momento recuerdan los momentos vividos de niños en esa cabaña (se deja que el estudiante lo imagine en un pequeño momento, por sí solo a su gusto).

Comienza a disminuir la lluvia, se dirige a la puerta, ve que ha parado de llover, se devuelve, apaga el fuego y se dispone a reanudar su viaje.

Regresa al camino de lastre y quiere ir más rápido, entonces se vuelve a elevar y ve desde lo alto el camino, la cabaña, el sembradío de limón y naranja y comienza a volar muy rápido hasta sentir un aire más cálido. De nuevo descende hasta tocar césped, el aire le huele a sal, entonces ve una cerca cubierta de árboles, la brinca y al caer siente arena entre los dedos, está en una playa, ve el mar de aguas transparentes, se acerca hasta que los pies los mojan las olas y se queda observando cómo las olas van y vienen. El sol está de color anaranjado, está atardeciendo, calienta su piel que ahora se siente un poco quemada por recibir tanto sol, respira el aire salino y es entonces cuando piensa que ya es hora de volver.

Se vuelve a elevar para retomar su regreso y ve todo alejarse desde lo alto. Vuela observando todo su recorrido desde lo más alto hasta de nuevo distinguir el colegio y sus alrededores, entonces descende lentamente hasta traspasar el techo del aula, toca suelo a la par de su asiento, se sienta tomando la postura que tenía antes y abre lentamente sus ojos.

Palabra clave: *desarrollo de la imaginación, del sentir, la concentración, la relajación.*

Nota: Se les explica que esta actividad la pueden realizar ellos mismos para crear una obra, un baile o entender el sentido de una música específica. Por ejemplo, si van a crear una historia u obra basada en una música específica, la escuchan con los ojos cerrados e imaginan el sentido que tiene, con ello construyen la escenografía, así como el sentir de los personajes, sus emociones y cómo deberían actuar.

Actividades para desarrollar la creatividad

La creatividad es un medio con el que los seres vivos solucionan diversos tipos de situaciones en la vida, desde los más simples hasta los más complejos.

En ocasiones el estudiante se ve limitado en su creatividad, esto lo hace sentir que carece de esta o la tiene en poca cantidad, pero en realidad todo ser vivo la posee.

“Esta nueva visión entiende la creatividad como fuerza o energía transformadora que subyace en todo sistema auto organizado, ya se trate de organismos vivos o sistemas sociales, de células, organizaciones, la naturaleza, la Tierra o el cosmos todo” (De la Torre, 2007, p. 8).

Objetivo: Desarrollar la creatividad como herramienta en la construcción de nuevo conocimiento.

“Espejo sonoro”

- 1) En parejas un compañero hace la acción de mirarse en un espejo y este espejo precisamente va a ser su pareja, imitando todo lo que el primero haga con sonidos.
- 2) El primer estudiante puede hacer movimientos, expresiones emocionales, acciones cotidianas (comer, peinarse, caminar, deportes) y trabajos (carpintería, mecánica, albañilería, entre otros); el segundo estudiante debe pensar rápido y con su cuerpo o ayudado con materiales sonoros, imitar los movimientos, emociones o acciones con sonidos.
- 3) Luego de practicarse en parejas, se puede experimentar en grupos más grandes, por ejemplo: cuatro estudiantes realizan las acciones y cuatro hacen los sonidos, llevando a cabo lo propuesto en el punto 2; o el primer grupo puede involucrar una pequeña historia que coordina con anterioridad y se actúa sin diálogos, y el segundo grupo la ambienta con los sonidos respectivos.

Palabras claves: *creatividad, respuesta rápida, empatía con mis compañeros, realización de relaciones rápidas.*

Nota: Para fomentar la creatividad, el grupo que es imitado debe cambiar cada cierto tiempo la acción y no darle a conocer lo que piensa hacer al grupo imitador, para que este último practique la creatividad resolviéndolo rápidamente.

“Comunicación no verbal”

- 1) Se forman unos cuatro subgrupos, el profesor lleva fuera del aula a uno de los subgrupos para que el resto no se entere lo que se les propone hacer.
- 2) Se les explica que deben escoger un oficio, profesión o lugar de gran concurrencia, para explicarlo a sus compañeros con el uso exclusivo de sus cuerpos y sonidos, sin el empleo de palabras.

Profesiones u oficios recomendados para la actividad: mecánico, dentista, albañil, panadero, bombero, carpintero, fontanero, jardinero, sastre, cocinero

Lugares de tránsito más recomendados: aeropuerto, hospital, fábrica (jugo de naranja, helados y otros), pista de autos de carrera, hipódromo.

- 3) Cada subgrupo representa para sus compañeros todas las actividades más relevantes del oficio o lugar escogido, solo con sus cuerpos, con movimientos y(u) objetos que tenga a mano. Por ejemplo, si representa un aeropuerto, debe mostrar todo el proceso que hace el pasajero de chequear en ventanilla, permanecer en las salas de espera hasta efectuar el abordaje y objetos muy importantes, como el avión, representarlos con la forma de los cuerpos.
- 4) Luego de terminada la representación, el resto de sus compañeros intenta adivinar de qué se trataba esta representación.

Palabras claves: *creatividad, trabajo en equipo, expresividad.*

“El regalo”

- 1- Se colocan el profesor y los estudiantes formando un círculo, el profesor explica que se le va a dar un regalo imaginario al compañero que está a la derecha, pero no se debe decir qué se le va a regalar, tampoco describirlo con palabras.

Cada uno debe presentar a los demás el regalo que va a dar haciendo solo con gestos, movimientos y actuaciones la forma del objeto, para qué sirve, si posee

algún aroma, textura, sonido, etc.; debe describirlo lo mejor que pueda con su actuación antes de dárselo al compañero de a la par. Después de esto, actúa que se lo da en las manos.

- 2- El compañero que recibe el regalo describe el presente que él va a darle a su compañero del otro lado; de la misma forma, pero debe ser un regalo diferente.

Así se continúa la misma dinámica hasta terminar con la persona que dio el primer regalo.

- 3- Luego, todos tratan de adivinar qué fue lo que regalo cada participante.

Palabras claves: *creatividad, expresividad, esparcimiento, memoria.*

Nota: Se puede reproducir música de fondo del agrado de los estudiantes para crear una atmósfera de disfrute y comodidad.

Actividad para practicar el pulso y ritmos con diferentes estilos musicales y el desarrollo de la apreciación musical

Las bases musicales tales como el pulso, el ritmo, la apreciación, la coordinación, la memoria, entre otras, son necesarias para una mejor construcción y comprensión de un proyecto musical y el trabajo en equipo ayuda a construir nuevos conocimientos en colaboración con los demás.

Cuando creamos un ‘campo de energía’ en el que se involucran muchas personas comienza un nuevo futuro en nuestras mentes y un espacio permanente de encuentros de creatividad comunitaria y social. La creatividad comienza a ser reconocida en las comunidades, en las asociaciones y no sólo en las personas (De la Torre, 2007, p. 13).

Objetivo: Disfrutar de sus habilidades motoras, auditivas y memorísticas al momento que refuerza el conocimiento musical que ya posee y adquiere nuevo conocimiento por medio de una dinámica musical.

Actividad

- 1- Se divide el grupo en equipos que van a competir por puntos. El profesor programa distintos estilos musicales que cambia cada cierto tiempo. Cada subgrupo debe llevar el ritmo, uno con los pies, otro con palmas, otro con lapiceros y otro golpeando el pupitre, con el objetivo de tener diferentes timbres.

- 2- Luego, sobre la misma canción y respetando el pulso, el profesor le dice a uno de los subgrupos que cambie a corcheas, otro a semicorcheas y otro a blancas (se puede incluir algún ritmo específico que tenga la canción a uno de los subgrupos). El docente detiene la canción y le hace una pregunta al azar a un subgrupo sobre cualquier temática musical, este debe responder rápido para ganar un punto; si no lo sabe, otro subgrupo tiene la posibilidad de responder, pidiendo la palabra al levantar la mano, para ganar el punto.
- 3- El docente cambia de estilo musical y vuelve a repetir la secuencia.
- 4- Ejemplos de preguntas para los subgrupos:
 - a) ¿Cómo se llama el estilo musical de esta canción?
 - b) Nombre un instrumento musical que se utiliza en la canción.
 - c) ¿De qué familia es este instrumento?
 - d) ¿Cuál es el nombre del cantante o agrupación?
 - e) Mencione qué instrumentos tradicionalmente se utilizan en este estilo musical.
 - f) ¿De qué país proviene este estilo musical?

Palabras claves: *sentido del pulso, reconocimiento de estilos musicales, repaso de figuras rítmicas, conocimiento musical en general, trabajo en equipo, disfrute.*

Nota: Se puede preguntar sobre cualquier dato musical visto en clase: figuras musicales, sus valores, ubicación específica de una nota en el pentagrama, compositores nacionales o de música académica, entre otros datos musicales. El objetivo es que los estudiantes repasen la materia vista o aprendan nuevos datos sobre la materia. Se puede tomar como actividad para hacer un diagnóstico del conocimiento previo del estudiante en la materia.

SECCIÓN 3

Proyectos

Estos proyectos se basan en la puesta en práctica (prueba y error) de los trabajos realizados por el autor en el Liceo Regional de Flores en San Joaquín de Heredia, entre los años 2008 a 2015, y también se toman en cuenta las colaboraciones de especialistas en trabajos en proyectos artísticos, por medio de entrevistas realizadas para este proyecto de graduación.

Sétimo año

Tema:

Culturas milenarias

Objetivo: Conocer la herencia cultural que civilizaciones milenarias dejaron al mundo actual.

- 1- El docente hace una introducción del tema exponiendo la importancia del legado cultural que las civilizaciones antiguas han heredado al mundo y la relevancia de las raíces culturales en la identidad de una persona y una sociedad.
- 2- El docente expone las principales características culturales de las civilizaciones por explorar (si el docente tiene la posibilidad, se recomienda que muestre imágenes de la cultura, audiciones y videos de música y bailes tradicionales de cada civilización, como motivación en la escogencia de qué les gustaría aprender y presentar).
- 3- Luego se lanzan las preguntas de la primera fase para construir un proyecto:
 - a) ¿Qué queremos saber?
 - b) ¿Qué sabemos del tema?
 - c) ¿Qué queremos construir?
 - d) ¿Qué necesitamos saber para construir?
- 4- Después de ver las respuestas que lanzaron estas preguntas, se hacen grupos de trabajo para representar una civilización. El profesor trata de promover que no se repita la misma civilización entre varios subgrupos, para que el total del grupo conozca más variedad de culturas y luego se propone el cronograma de trabajo a los estudiantes y en consenso con los mismos.

- 5- Después de establecer qué desean presentar de la civilización que les corresponde, los estudiantes se disponen a investigar (posible tarea) el área o las áreas culturales que desean exponer, ya sea música, teatro (cuentos, historias, leyendas), baile, pintura, escultura, teatro de sombras, títeres, video documental de esta cultura (este último preferiblemente en forma individual o en grupos pequeños de máximo tres estudiantes), entre otros posibles.

Nota: Es fundamental enfatizar en el uso de la música en cualquier tipo de disciplina artística que no dependa estrictamente de ella. Por ejemplo: si es una obra teatral, que se utilice música de fondo (principalmente de esta cultura) para acompañar cada escena.

- 6- Los estudiantes revisan el material investigado con el profesor (revisión de la tarea) para cerciorarse de que está correcto y prepararlo para una pequeña exposición para sus compañeros la siguiente semana (posible avance).
- 7- Los estudiantes coordinan los materiales que van a necesitar que estén a su alcance, la función de cada integrante del grupo, los horarios y el lugar de trabajo o ensayo.
- 8- Los estudiantes le indican al profesor en forma de adelanto lo que quieren presentar y hacen una pequeña presentación o ensayo para finiquitar detalles.
- 9- Presentación final del proyecto a sus compañeros y profesor.
- 10- En forma de cierre, el profesor concientiza a los estudiantes primero pidiendo su opinión:
- a) ¿Qué creen que hicimos?
 - b) ¿Para qué lo hicimos?
 - c) ¿Qué hemos aprendido?
 - d) ¿En qué se parece esta cultura a la actual?
 - e) ¿Qué fue lo que más identificó de esta cultura?
 - f) ¿Le gustaría haber vivido en alguna de estas épocas?

Luego, el profesor y estudiantes dan su aportación del valor de dicho proyecto en su aprendizaje.

Nota: Si se desea, se puede realizar el mismo proceso con grupos de trabajo por disciplina, según la facilidad de cada estudiante, y presentar todo el grupo una obra más grande que incorpore todas las disciplinas artísticas posibles.

A continuación, se propone un primer cuadro que tiene como función recomendarle al docente al menos tres diferentes opciones a convenir con los estudiantes para escoger la más adecuada, tomando en cuenta las doce semanas lectivas, las dos semanas de exámenes, las efemérides propuestas por el MEP y otras actividades de la institución.

Luego un segundo y tercer cuadro de evaluación, donde las actividades y las etapas del proyecto se ordenan por semana de la siguiente forma: las actividades que complementan el trabajo del proyecto se especifican con sus respectivos nombres y el orden de las etapas que debe llevar el proyecto se distribuye según a como se enumeraron en la explicación de las mismas.

Nota: Este cuadro no propone la distribución del examen de ejecución en la materia de Música, esto queda a escogencia del profesor.

Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto

DISTRIBUCIÓN RECOMENDADA DE ACTIVIDADES DEPENDIENDO DE LA CANTIDAD DE SEMANAS DISPONIBLES EN EL TRIMESTRE			
SEMANAS	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético
2	Actividad de pulso-El regalo	Árboles-Caminando por el espacio-Explorando los terrenos	Proyectos 1, 2, 3 y 4
3	Árboles-Caminando por el espacio-Explorando los terrenos	Proyectos 1 y 2	Proyectos 7 y 8
4	Espejo sonoro/Proyectos 1 y 2	Proyectos 3, 4 y 5	Proyectos 7 y 8
5	Proyectos 2, 3 y 4	Proyectos 6 y 7	Proyectos 9 y 10
6	Viajando sin equipaje/Proyecto 5	Proyecto 8	Proyectos 9 y 10
7	Proyectos 6 y 7	Proyectos 9 y 10	
8	Proyecto 8	Proyectos 9 y 10	
9	Proyectos 9 y 10		
10	Proyectos 9 y 10		
11			
12			

Cuadros de evaluación

Los siguientes cuadros de evaluación fueron confeccionados con base en la evaluación propuesta en los programas de Educación Musical para tercer ciclo y diversificada.

En estos, el docente tiene la libertad de alterarlos dependiendo de la naturaleza del trabajo por evaluar y la realidad social estudiantil y de la institución; así como también el puntaje que se le asigne a cada rubro.

Cuadro para evaluar las actividades diarias					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrige(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no participa(n)
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apreciación (si aplica)					
Criticidad (si aplica)					
Concienciación en el estudiante					

Cuadro para evaluar los proyectos					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrige(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no lo presenta(n)
Proceso					
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apego al tema					
Integración creativa de otras artes (si aplica)					
Impacto en la institución, público o comunidad					
Concienciación en el estudiante					

Sétimo año

Tema:

Práctica musical en las civilizaciones americanas: maya, azteca e inca

Música de las etnias costarricenses antiguas bribri, cabécar, maleku, chorotega, boruca y guaymí

Objetivo: Reconocer las raíces histórico culturales heredadas de los grupos originarios latinoamericanos.

- 1- El profesor introduce el tema explicando la importancia de estas culturas en la definición de la identidad cultural latinoamericana, el legado de conocimientos e historia que dejan. Enfatiza en la importancia para el costarricense de los grupos indígenas y el respeto a estos al ser los primeros costarricenses que habitan en el país.
- 2- Luego, el profesor expone dichas culturas haciendo uso de imágenes y reproduce audios y(o) videos sobre la cultura artística indígena en general: música, baile, todo tipo de arte visual, arquitectura, entre otras.

Se propone que los bailes, música y otros videos de las costumbres de estos grupos se muestren sin explicarles nada de su significado a los estudiantes, dejarlos que saquen sus propias explicaciones acerca de su significado por medio de la intuición. Esto puede hacerse en forma de foro.

Luego de que el estudiante indica lo que entendió por sí mismo, el profesor pasa a explicar su significado y entre todos tratan de comparar lo que intuyeron que significaba.

Nota: Se trata de incentivar el saber intuitivo, el saber colectivo, la memoria antigua y también generar percepciones holísticas de la realidad de estos pueblos, comparándolas con la actualidad y con la del estudiante propiamente.

Lo intuitivo es un aprendizaje propio del hombre, y es valioso porque complementa al conocimiento racional, siendo su base orientadora, facilita el desarrollo de imágenes en el cerebro humano y por tanto es premisa indiscutible para el desarrollo de la creatividad (Casas, 2013, p. 35).

Luego se presentan las preguntas generadoras:

- a) ¿Qué queremos saber?

- b) ¿Qué sabemos del tema?
- c) ¿Qué nos heredaron estos grupos originarios que aún se mantenga en la actualidad? (El profesor puede guiar la pregunta hacia la parte del arte, comidas, creencias, medicina, entre otras).
- d) ¿Cómo podemos mantener y(o) difundir estas tradiciones en la sociedad actual?
- e) ¿Qué queremos construir?
- f) ¿Qué necesitamos saber para construir?

Después, se propone el cronograma de trabajo por parte del profesor o en consenso con los estudiantes.

- 3- Los estudiantes con el profesor hacen un pequeño foro sobre cuáles serían los posibles paisajes sonoros de estas civilizaciones y grupos indígenas. Se deja como tarea que continúen investigando estos paisajes sonoros y traigan a la siguiente clase materiales sonoros similares a los sonidos investigados y que busquen audios de música tradicional de estas civilizaciones y grupos indígenas.
- 4- El profesor inicia la clase revisando que hayan traído el material propuesto la clase anterior (tarea).

Luego lee una pequeña historia de cualquiera de estos grupos indígenas.

Hacen dos subgrupos de trabajo, uno de actores (intérpretes de la historia) y el otro de músicos (intérpretes de los paisajes sonoros), el profesor les reparte una copia de la historia para que se guíen y coordinen las escenas.

Cada subgrupo organiza su parte:

Los de actuación: ¿Quiénes van a ser los personajes principales?, y si hay más estudiantes en este grupo, van a ser actores extras.

El grupo de la música ambiental: organiza (identificando los posibles sonidos que se encuentran en el cuento) lo que van a utilizar para crear estos paisajes según las escenas y también van a usar música tradicional indígena de fondo si la pudieron conseguir.

Esto lo organiza todo el grupo para presentar esta mini obra en la clase, un estudiante puede fungir como narrador.

Otra posibilidad para trabajar en el aula:

Pueden representar una poesía de estos grupos indígenas, de fácil interpretación de su significado, con únicamente actuación no verbal y paisajes sonoros hechos por ellos mismos. La poesía la lee un estudiante.

- 5- Luego de la presentación, se compara esta historia con la actualidad:

- a) ¿Qué eventos en la actualidad son parecidos a los de esta historia?
- b) ¿Usted ha presenciado alguna situación que en algo se parezca alguna situación de la historia?
- c) ¿Se identifica en algo con algún personaje de la historia?

Nota: En algunos casos por las respuestas dadas a estas preguntas, los estudiantes pueden ver que estas realidades no están muy lejanas a situaciones de la actualidad y de ellos mismos; es importante señalarlo aquí.

- 6- Se fomenta el hacer grupos de trabajo para el proyecto dependiendo de lo que respondieran en las preguntas de la primera fase:

¿Cómo podemos mantener y(o) difundir estas tradiciones en la sociedad actual?

¿Qué queremos construir?

Los estudiantes pueden arrojar propuestas de trabajo sobre las tradiciones indígenas latinoamericanas, tales como:

-Danzas tradicionales.

-Interpretar un cuento, leyenda o poesía de estos grupos en forma de teatro con música autóctona y(o) paisajes sonoros de fondo para cada escena.

-Interpretar un cuento, leyenda o poesía de estos grupos en teatro, de una manera más apegada a su realidad actual, con música y vestuarios más actuales y más relacionados con la parte emocional de lo que se va a interpretar.

-Interpretar una canción autóctona.

-Hacer un video en forma de presentación de imágenes que representen los datos estudiados en clase y otros que ellos puedan investigar, con música autóctona de estos grupos (se propone que sea para máximo tres estudiantes).

-Otros que los estudiantes puedan proponer al profesor y este con su conocimiento pueda guiarlos a construirlos de manera apropiada para calificar como proyecto.

Nota: Se fomenta que todo proyecto propuesto debe llevar música de estos grupos indígenas, paisajes sonoros u ambos.

Realizan el guion de trabajo y ensayos para presentárselos al profesor y que este los asesore.

- 7- Como adelanto, los estudiantes presentan una sesión de ensayo con supervisión del profesor.

- 8- Presentación al profesor y compañeros del proyecto trabajado en el trimestre.
- 9- **Concientización:** A modo de cierre, el profesor concientiza a los estudiantes primero pidiendo su opinión:
- a) ¿Qué creen que hicimos?
 - b) ¿Para qué lo hicimos?
 - c) ¿Qué hemos aprendido?
 - d) ¿Qué fue con lo que más se identificó de estas culturas?
 - e) ¿Le gustaría haber vivido siendo parte de alguna civilización originaria en sus épocas de mayor esplendor?

Luego, el profesor y los estudiantes dan su aportación del valor de dicho proyecto en su aprendizaje.

Nota: De ser posible, fomentar que los estudiantes pongan en práctica las recomendaciones que hicieron para difundir estas tradiciones, ya sea en la institución, comunidad, etc.

A continuación, se propone un primer cuadro que tiene como función recomendarle al docente al menos tres diferentes opciones a convenir con los estudiantes para escoger la más adecuada, tomando en cuenta las doce semanas lectivas, las dos semanas de exámenes, las efemérides propuestas por el MEP y otras actividades de la institución.

Luego un segundo y tercer cuadro de evaluación, donde las actividades y las etapas del proyecto se ordenan por semana de la siguiente forma: las actividades que complementan el trabajo del proyecto se especifican con sus respectivos nombres y el orden de las etapas que debe llevar el proyecto se distribuye según a como se enumeraron en la explicación de las mismas.

Nota: Este cuadro no propone la distribución del examen de ejecución en la materia de Música, esto queda a escogencia del profesor.

Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto

DISTRIBUCIÓN RECOMENDADA DE ACTIVIDADES DEPENDIENDO DE LA CANTIDAD DE SEMANAS DISPONIBLES EN EL TRIMESTRE			
SEMANAS	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético
2	Árboles- Espejo sonoro- Explorando los terrenos	Árboles- Espejo sonoro - Explorando los terrenos	Proyectos 1, 2 y 3
3	Proyectos 1 y 2	Proyectos 1 y 2	Proyectos 5 y 6
4	Proyecto 2 y 3	Proyectos 2 y 3	Proyecto 7
5	Proyecto 4	Viajando sin equipaje/Proyecto 5	Proyectos 8 y 9
6	Viajando sin equipaje/Proyecto 5	Proyecto 6	Proyectos 8 y 9
7	Proyecto 6	Proyecto 7	
8	Proyecto 7	Proyectos 9	
9	Proyectos 8 y 9	Proyectos 9	
10	Proyectos 8 y 9		
11			
12			

Cuadros de evaluación

Los siguientes cuadros de evaluación fueron confeccionados con base en la evaluación propuesta en los programas de Educación Musical para tercer ciclo y diversificada.

En estos, el docente tiene la libertad de alterarlos dependiendo de la naturaleza del trabajo por evaluar y la realidad social estudiantil y de la institución; así como también el puntaje que se le asigne a cada rubro.

Cuadro para evaluar las actividades diarias					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no participa(n)
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apreciación (si aplica)					
Criticidad (si aplica)					
Concienciación en el estudiante					

Cuadro para evaluar los proyectos					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no lo presenta(n)
Proceso					
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apego al tema					
Integración creativa de otras artes (si aplica)					
Impacto en la institución, público o comunidad					
Concienciación en el estudiante					

Octavo año

Tema:

Hagamos música digital

Nota: Este proyecto se enlaza con el tema de música de la Edad Media, Renacimiento y Barroco, por lo tanto, se necesita que se hayan expuesto anteriormente los principales datos artísticos de estos periodos, con audiciones de su música.

Objetivo 1: Desarrollar el uso de *softwares* y aplicaciones digitales como herramientas en la construcción de un proyecto sobre ciertos periodos musicales europeos.

Objetivo 2: Conocer las principales características de los periodos Edad Media, Renacimiento y Barroco de la música europea.

- 1- El profesor explica en clase las características y datos artísticos más relevantes del periodo Barroco (tema concerniente al segundo trimestre). Es muy enriquecedor si puede hacerlo mostrando imágenes que ilustren el arte característico de estos periodos, compositores y arquitectura.

El profesor brinda el cronograma de trabajo del trimestre.

- 2- Realiza audiciones de las principales obras de la música barroca, de la siguiente manera:
 - a) Primero, hace la audición de un pequeño fragmento de 30 segundos a 1 minuto máximo (si la duración de la obra es mayor a este tiempo, con el objeto de hacer varias audiciones diferentes en una misma clase).

Ejemplo: cualquier movimiento de la obra *Las cuatro estaciones* de Antonio Vivaldi.

Nota: Es muy importante crear un ambiente de respeto entre todos a la hora de la escucha, se aconseja que realicen las audiciones con los ojos cerrados.

- b) En esta primera audición, el profesor no proporciona ninguna explicación, lo más importante es lo que opine el estudiante, darle su espacio para expresarse. Se le puede preguntar para fomentar esta opinión:

¿Qué emociones sintió?

¿Cuántos cambios emocionales o de ritmo percibió?

¿Cuál cree que es la idea del compositor en esta obra?

Si pudiera comparar los cambios emocionales que tiene (alegría, tristeza, nostalgia, enojo, coraje, misterio) con colores, ¿con qué colores los compararía?

- c) En esta segunda audición de la misma obra, les solicita que se imaginen una historia o película basándose en lo que les evoca la audición, cierran los ojos y escuchan el mismo fragmento de la obra.

Se comentan las historias que se crearon en su mente. Luego, el profesor indica lo que el compositor realmente quiso exponer en dicha obra. En el caso de otras obras donde no se tenga ese dato del compositor, el profesor puede dar su propia opinión acerca de dicha composición (esto se hace de último para no influir en la imaginación del estudiante).

Nota: Se debe procurar hacer también esta actividad del punto 2 cuando se ven los periodos Edad Media y Renacimiento en el primer trimestre.

- 3- El profesor efectúa una introducción sobre los derechos de autor, explicando su importancia, cómo funciona la Ley de Derechos de Autor, qué es ACAM y proporciona ejemplos de fraudes reales que han pasado en la historia de la música principalmente, de la misma forma se pueden usar ejemplos de otras disciplinas como la pintura y las películas; con esto se busca hacer un pequeño foro del tema.

Nota: Esto se relaciona con la creación de los compositores que son objeto de estudio en este proyecto y así también el estudiante comprende sobre la Ley de Derechos de Autor.

- 4- Después, el profesor hace preguntas a los estudiantes tales como:
- a) Si ustedes hacen una creación y se enteran de que otras personas la copiaron, se la adjudicaron como propia y están ganando dinero con esta:
 - b) ¿Qué sentirían?
 - c) ¿Qué harían al respecto?
 - d) ¿Propongan cómo le darían solución a dicho problema?
- 5- Dejarles como tarea en subgrupos que investiguen casos reales de fraudes con esta temática de derechos de autor, para que interpreten uno de estos casos en una pequeña obra teatral de una manera muy creativa.
- 6- Luego de haber experimentado un poco ellos mismos una situación de fraude o plagio (interpretándolo en una obra teatral), se genera conciencia de la gran importancia que tiene el no apoderarse de la idea creativa de otra persona, aún más si es con fines de lucro, sin la autorización de sus creadores.

- 7- Se explican los posibles *softwares* o aplicaciones para celular por utilizar en el proyecto, en este caso de edición de video tales como: Windows Movie Maker, Filmora, Pinnacle VideoSpin, Wax y otros.

Para celular: VidTrim-Video Editor, PowerDirector-Ed, AndroVid-Editor, entre otros.

- 8- Proponer una variedad de obras de estos tres periodos, para que en subgrupos o individualmente los estudiantes escojan una obra y apliquen la actividad del punto 2.

Luego, hacer una lluvia de ideas sobre qué imágenes pueden utilizar para ambientar la historia que se imaginaron con esta obra.

Posibles formas de presentar el proyecto:

- a) En este punto se ponen de acuerdo para interpretar entre ellos la historia, puede ser grabada en sus celulares y luego editada con la música, tipo película muda, o ilustrada con imágenes performáticas de ellos actuando la secuencia de la historia.
- b) Presentan un video en forma de presentación de imágenes que ilustren la obra musical.

Las imágenes deben representar las características más importantes del periodo al que pertenece la obra musical, como: el compositor, los instrumentos musicales, las pinturas, la arquitectura y las esculturas, y lo que evoca para ellos la obra musical, como: emociones, paisajes, escenas, colores y gestos.

- 9- Posteriormente, los estudiantes presentan al profesor y sus compañeros el video y explican qué significa la historia e(o) imágenes que utilizaron para representar la obra musical escogida.

- 10- **Concientización:** Como cierre, el profesor concientiza a los estudiantes primero pidiendo su opinión:

- a) ¿Qué creen que hicimos?
- b) ¿Para qué lo hicimos?
- c) ¿Qué hemos aprendido?
- d) ¿Les gustaría haber vivido en alguna de estas épocas?
- e) ¿Qué aspectos artísticos de estas épocas se mantienen en la actualidad?
- f) ¿Cuál de estas épocas les gusto más?

Después, el profesor y los estudiantes dan su aportación del valor de dicho proyecto en su aprendizaje.

A continuación, se propone un primer cuadro que tiene como función recomendarle al docente al menos tres diferentes opciones a convenir con los estudiantes para escoger la más adecuada, tomando en cuenta las doce semanas lectivas, las dos semanas de exámenes, las efemérides propuestas por el MEP y otras actividades de la institución.

Luego un segundo y tercer cuadro de evaluación, donde las actividades y las etapas del proyecto se ordenan por semana de la siguiente forma: las actividades que complementan el trabajo del proyecto se especifican con sus respectivos nombres y el orden de las etapas que debe llevar el proyecto se distribuye según a como se enumeraron en la explicación de las mismas.

Nota: Este cuadro no propone la distribución del examen de ejecución en la materia de Música, esto queda a escogencia del profesor.

Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto

DISTRIBUCIÓN RECOMENDADA DE ACTIVIDADES DEPENDIENDO DE LA CANTIDAD DE SEMANAS DISPONIBLES EN EL TRIMESTRE			
SEMANAS	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético
2	Árboles-Viajando sin equipaje	Árboles-Caminando por el espacio-Explorando los terrenos	Proyectos 1 y 2
3	Explorador en diferentes terrenos/Proyectos 1 y 2	Proyectos 1 y 2	Proyecto 2
4	Proyecto 2	Proyecto 2	Proyectos 3 y 4
5	Proyectos 3, 4 y 5	Proyectos 3 y 4	Proyecto 7
6	Proyecto 6	Proyecto 7	Proyecto 8
7	Proyecto 7	Proyecto 8	Proyecto 9 y 10
8	Proyecto 7	Proyecto 9 y 10	
9	Proyecto 8		
10	Proyectos 9 y 10		
11			
12			

Cuadros de evaluación

Los siguientes cuadros de evaluación fueron confeccionados con base en la evaluación propuesta en los programas de Educación Musical para tercer ciclo y diversificada.

En estos, el docente tiene la libertad de alterarlos dependiendo de la naturaleza del trabajo por evaluar y la realidad social estudiantil y de la institución; así como también el puntaje que se le asigne a cada rubro.

Cuadro para evaluar las actividades diarias					
Aspectos por evaluar	Lo logra (n) exitosamente	Aunque no lo logra (n) exitosamente, se esfuerza (n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere (n) ayuda para lograrlo	Del todo no participa
Expresividad / Comunicación					
Interés / Esfuerzo					
Cooperación y Diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apreciación (si aplica)					
Criticidad (si aplica)					
Concienciación en el estudiante					

Cuadro para evaluar los proyectos					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no lo presenta(n)
Proceso					
Expresividad / Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apego al tema					
Integración creativa de otras artes (si aplica)					
Impacto en la institución, público o comunidad					
Concienciación en el estudiante					

Noveno año

Tema:

Práctica musical occidental durante los periodos Renacimiento, Barroco, Clásico y Romántico

Nota: Para la naturaleza de este proyecto, se deben incluir entre los datos históricos los periodos del Renacimiento, Barroco (tema en octavo año), y Clásico y Romántico (tema en noveno año). Si el profesor desea ampliarlo y tiene el tiempo para incluirlo en el plan, se puede incorporar otro periodo como el Contemporáneo, por ejemplo, y se pueden incluir no solo datos musicales, sino de todo el movimiento artístico del periodo, por ejemplo: tipos de bailes, pinturas, esculturas, arquitectura en general para enriquecerlo.

Objetivo: Conocer las diferencias existentes entre las características y estilos de varios periodos de la música europea.

Panel de debate de la música académica europea

- 1- Con un mínimo de dos semanas de anticipación a la presentación final del proyecto, se crean subgrupos dependiendo de los periodos que vayan a representarse en el debate, participa todo el grupo y se distribuyen los estudiantes lo más equitativamente posible.

El profesor da el cronograma de trabajo para el trimestre.

- 2- Estos subgrupos investigan los datos más relevantes de la época que escogieron representar, los traen al aula para ser revisados por el profesor (pueden ser dejados como adelanto) y él les explica a los estudiantes qué material es fidedigno para trabajar.
- 3- Luego, cada subgrupo se prepara en dominar estos datos para exponerlos y defenderlos de memoria en el panel de debate.
- 4- Todo el subgrupo o parte de este elabora un *collage* con imágenes que representen las características más importantes del periodo escogido: compositores, instrumentos tradicionales, colores o emociones que les evocan las obras musicales, pinturas, esculturas, arquitectura.

Nota: Si económicamente no pueden solventar los gastos de los materiales, pueden traer las imágenes en los celulares.

Debate

- 5- Se escoge un representante de cada subgrupo para ser el encargado de exponer o todo el subgrupo puede debatir su punto a defender pidiendo la palabra.
- 6- Cada subgrupo tiene alrededor de cinco minutos para exponer los datos más relevantes de su periodo, de memoria.

Nota: Es necesario que los estudiantes se apropien del periodo que les correspondió a la hora de defenderlo, como si hubiese sido el mejor que haya existido, para fomentar el debate.

- 7- El profesor comienza su función de modulador del debate haciendo preguntas de cada dato visto en clase y del material que investigaron los estudiantes que se revisó previamente.

Nota: Se puede dar un punto a cada respuesta correcta, según los datos aportados por cada subgrupo.

- 8- Terminada la sección de preguntas, pero siempre en forma de debate, cada subgrupo expone su *collage*.
- 9- El profesor o un estudiante pueden escribir en columnas en la pizarra, las comparaciones más significativas expuestas en cada pregunta, para al final ser interpretadas y comprendidas sus diferencias con mayor amplitud.
- 10- **Concientización:** Para concluir con el tema, el profesor implementa la reflexión en el estudiante por medio de preguntas como:

- a) ¿Qué enseñanza le dejó el investigar sobre la vida de estos compositores?
- b) ¿Con cuál compositor se identificó en algún aspecto de su personalidad?
- c) ¿Qué virtudes aplicaría en su vida que estos compositores poseían? (Por ejemplo: refiriéndose a la perseverancia de Beethoven a pesar de su sordera y problemas de salud, Mozart por su búsqueda de originalidad y siempre innovar, Bach al ser un gran estudioso de muchas disciplinas para enriquecer su música).
- d) ¿Cómo solucionaría usted dichas adversidades que estos compositores vivieron en su vida?
- e) ¿Qué importancia ha tenido el arte en general en la historia de la humanidad?
- f) ¿En qué influyen estos estilos musicales en la música que usted escucha, en el cine, en la arquitectura actual, entre otros? (Esta pregunta debe de ser interpretada con el acompañamiento del profesor).

- g) ¿Qué costumbres musicales de estos períodos se mantienen actualmente? (Por ejemplo, el canto libre gregoriano en las misas, la formación de la orquesta en los teatros, la música para acompañar una historia en la ópera o actualmente en el cine).
- h) ¿Qué instrumentos musicales de estos periodos prevalecen en estos días?

A continuación, se propone un primer cuadro que tiene como función recomendarle al docente al menos tres diferentes opciones a convenir con los estudiantes para escoger la más adecuada, tomando en cuenta las doce semanas lectivas, las dos semanas de exámenes, las efemérides propuestas por el MEP y otras actividades de la institución.

Luego un segundo y tercer cuadro de evaluación, donde las actividades y las etapas del proyecto se ordenan por semana de la siguiente forma: las actividades que complementan el trabajo del proyecto se especifican con sus respectivos nombres y el orden de las etapas que debe llevar el proyecto se distribuye según a como se enumeraron en la explicación de las mismas.

Nota: Este cuadro no propone la distribución del examen de ejecución en la materia de Música, esto queda a escogencia del profesor.

Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto

DISTRIBUCIÓN RECOMENDADA DE ACTIVIDADES DEPENDIENDO DE LA CANTIDAD DE SEMANAS DISPONIBLES EN EL TRIMESTRE			
SEMANAS	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético
2	Árboles-Viajando sin equipaje	Árboles-Viajando sin equipaje	Repaso de Edad Media, Renacimiento, Barroco y Clásico
3	Repaso de Edad Media, Renacimiento, Barroco	Repaso de Edad Media, Renacimiento, Barroco	Periodo Romántico
4	Repaso periodo Clásico/inicio periodo Romántico	Repaso periodo Clásico/inicio Periodo Romántico	Proyectos 3, 4 y 5
5	Periodo Romántico	Periodo Romántico	Proyectos (presentación) 6, 7, 8, 9 y 10
6	Proyectos 1 y 2	Proyectos 3, 4 y 5	
7	Proyectos 2 y 3	Proyectos (presentación) 6, 7, 8, 9 y 10	
8	Proyectos 3, 4 y 5		
9	Proyectos (presentación) 6, 7, 8, 9 y 10		
10			
11			
12			

Cuadros de evaluación

Los siguientes cuadros de evaluación fueron confeccionados con base en la evaluación propuesta en los programas de Educación Musical para tercer ciclo y diversificada.

En estos, el docente tiene la libertad de alterarlos dependiendo de la naturaleza del trabajo por evaluar y la realidad social estudiantil y de la institución; así como también el puntaje que se le asigne a cada rubro.

Cuadro para evaluar las actividades diarias					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no participa(n)
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apreciación (si aplica)					
Criticidad (si aplica)					
Concienciación en el estudiante					

Cuadro para evaluar los proyectos					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Require (n) ayuda para lograrlo	Del todo no lo presenta(n)
Proceso					
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apego al tema					
Integración creativa de otras artes (si aplica)					
Impacto en la institución, público, o comunidad					
Concienciación en el estudiante					

Noveno año

Tema:

Disfrutemos de la música y el baile tradicional y popular de Latinoamérica

Nota: Lo más complejo de lograr en este tema es que los estudiantes más inhibidos bailen, pero va a ser más difícil lograrlo si el profesor también demuestra esta pena al realizarlo, para que el estudiante tenga un buen ejemplo de primera mano. Por lo tanto, se debe empezar por el profesor, aunque le sea difícil y no tenga la agilidad para el baile, precisamente lo más importante es transmitir al estudiante que no es necesario bailar como un profesional, solo disfrutar la vivencia de este.

Objetivo: Disfrutar la vivencia de los bailes que caracterizan a los latinoamericanos.

- 1- Esta introducción al tema es poco tradicional con el fin de que el estudiante no se preocupe ni se inhiba antes de comenzar a trabajar.

El profesor empieza la clase haciendo una de las dos actividades desinhibidoras, ya sea: “Árboles” o “Caminando por el espacio del aula”, para luego pasar a “Explorador en diferentes terrenos”, con el propósito de que el estudiante vaya entrando en confianza con el movimiento.

- 2- Luego, hace unos tres o cuatro subgrupos tratando de que queden parejas en cantidad.

Les explica que van a competir por ver cuál es el subgrupo que puede repetir lo más rápido y parecido posible los movimientos que va a hacer el profesor (es importante no explicarles que se trata de pasos de baile, no se debe usar música en esta actividad y ellos deben esforzarse por conseguir la mayor cantidad de puntos por la mejor imitación).

El profesor hace un paso fácil y rápido para el primer subgrupo y este debe repetirlo lo más rápido y exacto que pueda, pasa con el otro subgrupo y hace lo mismo, de esta forma con cada subgrupo.

Cuando ya realizaron el paso todos los subgrupos, el profesor califica en la pizarra cuál fue el paso más parecido y vuelve a hacer lo mismo con otro paso un poco más difícil y lo vuelve a calificar.

Después de varios pasos diferentes (al menos tres y pueden ser de varios estilos bailables), hace la misma temática, pero ahora le aplica un paso nuevo y distinto a cada subgrupo y lo califica para finalmente determinar cuál fue el que lo hizo mejor.

Nota: Si el profesor no sabe con anticipación algunos pasos elementales de baile, puede capacitarse con videos de clases de baile, hay una gran variedad de estos en línea, donde se enseña paulatinamente y de una manera muy sencilla. Es necesario para la actividad solo aprender pasos simples.

- 3- Posteriormente, el profesor explica el propósito de trabajo en este trimestre.

Los motiva haciéndoles ver que si pudieron imitar pasos en la actividad anterior, pueden aprender los pasos básicos de un baile latinoamericano.

El profesor propone un cronograma de trabajo para el trimestre.

Nota: Es necesario crear una atmosfera de disfrute y experimentación sin que medie la vergüenza o el qué dirán (la burla no aplica).

También se les debe aclarar que la calificación en este trimestre no depende de su agilidad para bailar, sino del proceso, la participación y el querer mejorar.

- 4- Habiendo hecho estas aclaraciones, el profesor escribe en la pizarra varios géneros latinoamericanos bailables con el fin de que los estudiantes tengan opciones para conocer y escoger. Géneros recomendados:

Salsa, merengue, bachata, cumbia, tambito, calipso, swing criollo, pirateado, bolero, paso doble, mambo, tango, entre otros.

- 5- El profesor solicita que se formen subgrupos para hacer una investigación que luego exponen en la siguiente clase (posible examen o avance de proyecto) y se pasa a la fase 1 que propone Majó (2010):

- a) “¿Qué queremos saber?
- b) ¿Qué sabemos del tema?
- c) ¿Qué queremos construir?
- d) ¿Qué necesitamos saber para construir?” (p. 8).

Sugerencia de datos para investigar (dependiendo también de lo arrojado en el punto 4):

- a) País de origen del género musical.
- b) Pequeña explicación sobre la historia del baile.
- c) Instrumentos musicales más comúnmente usados en este género musical (imágenes).
- d) Músicos o agrupaciones más reconocidos que interpretan este género musical (imágenes).
- e) Imágenes del vestuario más tradicional del género bailable.

- f) Un audio como ejemplo del género, un video de una clase de baile o una demostración de una coreografía del género bailable (si es posible solicitar por el tipo del estatus económico de la población estudiantil).
 - g) Los estudiantes investigan y aprenden por medio de videos tutoriales o de tutorías de personas conocidas que sepan los pasos básicos del género, para que el día de la exposición, el subgrupo les enseñe a los compañeros los pasos básicos rápidamente. Esto les ayuda mucho a desinhibirse, al hacerlo todos y el enseñarse unos a otros.
- 6- El profesor explica las bases rítmicas que tienen algunos de estos géneros para hacer ensambles rítmicos.

Por ejemplo: Se explica la clave de la salsa y los estudiantes la repiten con percusión menor, instrumentos de desecho o con lo que tengan a mano, ya sea bolígrafos, palmas, golpes en la mesa y otros. Luego, se menciona lo referente al bombo, de igual manera lo interpretan procurando que golpeen un objeto que suene más grave, después la cáscara y así sucesivamente con la campana. Por último, forman el ensamble para ejecutarlo. Practican lo mismo con otro género musical.

- 7- Los estudiantes componen subgrupos para trabajar el proyecto y definen los roles de trabajo según el área artística que deseen, así por ejemplo se les puede sugerir:
- a) Crear una coreografía de una canción o mezcla de varias canciones latinoamericanas (solo baile).
 - b) Estudiantes que pueden interpretar una canción latinoamericana y el resto la baila.
 - c) Unos estudiantes forman un ensamble rítmico instrumental de un género latinoamericano (aplicando lo visto en clase) para que otros lo bailen.
 - d) Actúan a partir de una canción latinoamericana con letra que puede ser interpretada con personajes, mientras otros estudiantes la bailan.
 - e) La mezcla de varias o todas las anteriores opciones.
- 8- El profesor pide como avance que cada subgrupo traiga a la próxima clase música del estilo o estilos que quieren presentar; también si pueden utilizar vestuario, ¿qué tipo pueden conseguir?; que definan qué función tiene cada integrante en el trabajo y la siguiente clase con asesoría del profesor escoger lo que van a ser y utilizar dependiendo de lo que desean mostrar.
- 9- Cada subgrupo presenta el proyecto al profesor y sus compañeros.
- 10- **Conclusiones:** El profesor a manera de conclusión le pregunta al grupo:
- a) ¿Qué creen que hicimos?
 - b) ¿Para qué lo hicimos?

- c) ¿Qué hemos aprendido?
- d) ¿Cuál género musical les llamó más la atención?
- e) ¿Las letras de estas canciones se apegan a una realidad actual y a su realidad (del estudiante)?
- f) ¿Qué opinan de las actividades realizadas y el producto final que terminaron presentando ustedes y sus compañeros?
- g) El profesor y estudiantes dan sus conclusiones y observaciones de lo hecho en el trimestre.

A continuación, se propone un primer cuadro que tiene como función recomendarle al docente al menos tres diferentes opciones a convenir con los estudiantes para escoger la más adecuada, tomando en cuenta las doce semanas lectivas, las dos semanas de exámenes, las efemérides propuestas por el MEP y otras actividades de la institución.

Luego un segundo y tercer cuadro de evaluación, donde las actividades y las etapas del proyecto se ordenan por semana de la siguiente forma: las actividades que complementan el trabajo del proyecto se especifican con sus respectivos nombres y el orden de las etapas que debe llevar el proyecto se distribuye según a como se enumeraron en la explicación de las mismas.

Nota: Este cuadro no propone la distribución del examen de ejecución en la materia de Música, esto queda a escogencia del profesor.

Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto

DISTRIBUCIÓN RECOMENDADA DE ACTIVIDADES DEPENDIENDO DE LA CANTIDAD DE SEMANAS DISPONIBLES EN EL TRIMESTRE			
SEMANAS	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético
2	Actividad de pulso y ritmos-El regalo	Proyectos 1 y 2	Proyectos 1, 2 y 3
3	Proyectos 1, 2 y 3	Proyectos 3, 4 y 5	Proyectos 4 (el profesor explica los géneros) y 5 (solo preguntas de la fase 1)
4	Proyectos 4 y 5	Proyecto Exposición de género latinoamericano	Proyectos 7 y 8
5	Proyecto Exposición de género latinoamericano	Proyecto 6	Proyecto Presentan avance
6	Proyecto 6	Proyectos 7 y 8	Proyectos 9 y 10
7	Proyectos 7 y 8	Proyecto Presentan avance	Proyectos 9 y 10
8	Proyecto Presentan avance	Proyectos 9 y 10	
9	Proyectos 9 y 10	Proyectos 9 y 10	
10	Proyectos 9 y 10		
11			
12			

Cuadros de evaluación

Los siguientes cuadros de evaluación fueron confeccionados con base en la evaluación propuesta en los programas de Educación Musical para tercer ciclo y diversificada.

En estos, el docente tiene la libertad de alterarlos dependiendo de la naturaleza del trabajo por evaluar y la realidad social estudiantil y de la institución; así como también el puntaje que se le asigne a cada rubro.

Cuadro para evaluar las actividades diarias					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrige(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no participa(n)
Expresividad / Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apreciación (si aplica)					
Criticidad (si aplica)					
Concienciación en el estudiante					

Cuadro para evaluar los proyectos					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrige(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no lo presenta(n)
Proceso					
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apego al tema					
Integración creativa de otras artes (si aplica)					
Impacto en la institución, público o comunidad					
Concienciación en el estudiante					

Noveno año

Tema:

Nuestro propio concierto

Objetivo: Fomentar su creatividad y autoconfianza al producir una canción propia.

- 1- Se aplica antes de introducir la “Actividad para practicar el pulso y ritmos”.
- 2- Luego, el profesor explica de qué va a tratar el tema del plan de noveno año: “Composición de obras musicales con mensajes positivos y formativos, preferiblemente relacionados con las temáticas de la ética, la estética y la ciudadanía”.

El profesor brinda el cronograma de trabajo para el trimestre.

- 3- Análisis teórico-auditivo para que el estudiante entienda cuál es la triada con la que se construye la música: ritmo, armonía y melodía.
- 4- Análisis teórico-auditivo para que el estudiante entienda cuáles son las partes que contiene la estructura de una canción. El profesor indica qué es: introducción, verso, estribillo-coro, precoro, puente, solos, final, con ejemplos en audio de diferentes estilos musicales.
- 5- Análisis de estilos musicales cercanos a ellos: rock, jazz, bachata, reggae, cumbia, pop, salsa, otros.

El profesor detalla brevemente algunos estilos musicales de los más populares para los estudiantes: de dónde provienen, los instrumentos musicales que más se utilizan y el contexto social. Después, reproduce algún audio del estilo como ejemplo.

Se analiza en forma de foro cómo define la sociedad a las personas por la música que escuchan.

¿Hay relación entre las personalidades y los estilos musicales?

¿Sienten que la música que escuchan los define a ustedes individualmente y a la misma sociedad?

Etapa de creación compositiva

- 6- Si la institución posee instrumentos de percusión o si se coordina con los estudiantes el llevar instrumentos de desecho con diferentes timbres, el profesor puede explicar las bases rítmicas de los géneros que más les interesen, para posteriormente hacer ensambles rítmicos en el aula (así logran tener una posible idea de cómo formar su base rítmica).
- 7- Si les es difícil por sí mismos crear una melodía, pueden comenzar tomando confianza escogiendo la melodía de una canción conocida por ellos y calzándole una letra distinta elaborada por ellos (posible tarea).
- 8- Se analizan las emociones que evocan las melodías de diversas canciones cercanas a los estudiantes, primero escuchando sin influirse por otros, qué emoción tiene el verso, el coro, los matices (si los hay) y las alturas.

Analizan las intenciones de las letras, para ellos qué quiere decir y si ambas intenciones (melodía y letra) concuerdan, para finalizar analizando ambas conjuntamente.

Luego, comienzan a experimentar con el mensaje que quieren transmitir a partir de la letra de su canción y la intención que quieren que lleve la melodía según el significado de esta letra.

- 9- Al tener ya la posible melodía, viene la parte armónica, esta puede ser la que presente mayor dificultad al estudiante en cuanto a saber cómo aplicarla, aunado al tiempo tan corto para poder enseñarlo por parte del profesor; por lo tanto, si el estudiante ya tiene conocimientos previos, aún mejor un buen reconocimiento auditivo, se debe dejar que él experimente y el profesor solo va a supervisar y apoyar en el uso de los acordes más apropiados para la intención que ellos buscan.

En el caso contrario, si el estudiante no posee conocimientos previos de armonía, la ayuda del profesor es fundamental para armonizar la melodía y amalgamar bien esta con el ritmo creado por el estudiante.

- 10- Ensayan la canción con la tutoría del profesor.
- 11- Se expone la canción al resto de los compañeros, esta puede ser ejecutada en actos cívicos o en la comunidad.
- 12- **Concientización:** El profesor a manera de conclusión pregunta al grupo:
 - a) ¿Qué creen que hicimos?
 - b) ¿Para qué lo hicimos?
 - c) ¿Qué hemos aprendido?

- d) ¿Cuál género musical les llamó más la atención?
- e) ¿Las letras de estas canciones se apegan a una realidad actual y a su realidad?
- f) ¿Qué opinan de las actividades realizadas y el producto final que terminaron presentando ustedes y sus compañeros?
- g) El profesor y estudiantes dan sus conclusiones y observaciones de lo producido en el trimestre.

A continuación, se propone un primer cuadro que tiene como función recomendarle al docente al menos tres diferentes opciones a convenir con los estudiantes para escoger la más adecuada, tomando en cuenta las doce semanas lectivas, las dos semanas de exámenes, las efemérides propuestas por el MEP y otras actividades de la institución.

Luego un segundo y tercer cuadro de evaluación, donde las actividades y las etapas del proyecto se ordenan por semana de la siguiente forma: las actividades que complementan el trabajo del proyecto se especifican con sus respectivos nombres y el orden de las etapas que debe llevar el proyecto se distribuye según a como se enumeraron en la explicación de las mismas.

Nota: Este cuadro no propone la distribución del examen de ejecución en la materia de Música, esto queda a escogencia del profesor.

Cuadro propuesto para la distribución por semana de las actividades del proyecto

DISTRIBUCIÓN RECOMENDADA DE ACTIVIDADES DEPENDIENDO DE LA CANTIDAD DE SEMANAS DISPONIBLES EN EL TRIMESTRE			
SEMANAS	OPCIÓN 1	OPCIÓN 2	OPCIÓN 3
1	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético	Proyecto hipotético
2	Actividad de pulso y ritmos/Proyecto 2	Proyectos 2 y 3	Proyectos 2 y 3
3	Proyectos 3 y 4	Proyecto 4	Proyecto 6
4	Proyecto 4	Proyecto 6	Proyecto 7
5	Proyecto 5	Proyecto 7	Proyecto 8
6	Proyecto 6	Proyecto 8	Proyecto 9
7	Proyecto 7	Proyecto 9	Proyecto 10
8	Proyecto 8	Proyecto 10	Proyectos 11 y 12
9	Proyecto 9	Proyectos 11 y 12	
10	Proyecto 10		
11	Proyectos 11 y 12		
12			

Cuadros de evaluación

Los siguientes cuadros de evaluación fueron confeccionados con base en la evaluación propuesta en los programas de Educación Musical para tercer ciclo y diversificada.

En estos, el docente tiene la libertad de alterarlos dependiendo de la naturaleza del trabajo por evaluar y la realidad social estudiantil y de la institución; así como también el puntaje que se le asigne a cada rubro.

Cuadro para evaluar las actividades diarias					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no participa(n)
Expresividad/ Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apreciación (si aplica)					
Criticidad (si aplica)					
Concienciación en el estudiante					

Cuadro para evaluar los proyectos					
Aspectos por evaluar	Lo logra(n) exitosamente	Aunque no lo logra(n) exitosamente, se esfuerza(n)	Se autocorrije(n) (si aplica)	Requiere(n) ayuda para lograrlo	Del todo no lo presenta(n)
Proceso					
Expresividad / Comunicación					
Interés/Esfuerzo					
Cooperación y diálogo					
Disfrute					
Originalidad					
Creatividad					
Uso coherente y creativo de insumos y materiales					
Apego al tema					
Integración creativa de otras artes (si aplica)					
Impacto en la institución, público o comunidad					
Concienciación en el estudiante					

Referencias bibliográficas

- Barrio, R., Blanco, E., Martínez, J. y Galdo, M. (2010). El aprendizaje orientado a proyectos en mecánica de fluidos a través de la experimentación con cohetes de agua. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado de: http://www.um.es/ead/Red_U/?/
- Casas, M. (2013). Lo intuitivo como aprendizaje para el desarrollo de la actividad creadora en los estudiantes. *Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud*, 13(1). Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v13n1/hmc03113.pdf>
- Centro de Información y Documentación Científica. (1995). Tesoro ISOC de Psicología. España: Autor. Recuperado de: <http://alfama.sim.ucm.es/isishtm/psyke/TesoroPsicología95.pdf>
- Chóliz, M. (2000). *Técnicas para el control de la activación: Relajación y respiración*. Recuperado de: <https://www.uv.es/=choliz/RelajacionRespiracion.pdf>
- De la Torre, S. (2007). *Creatividad cuántica una mirada a lo transdisciplinar*. Recuperado de: [http://www.encuentros multidisciplinarios.org/Revistan%BA28/Saturnino de la Torre de la Torre.pdf](http://www.encuentros multidisciplinarios.org/Revistan%BA28/Saturnino%20de%20la%20Torre.pdf)
- García, L. (2009). *La guía didáctica*. Editorial del BENED. Recuperado de: <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinario competenciales. *Aula de Innovación Educativa Versión Electrónica*, 57. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/195-proyectos-interdisciplinarios/por-los-proyectos-interdisciplinarios-competenciales>
- Monroy, M. (2006). *Arte, creatividad y aprendizaje*. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20121122103902/arte.pdf>

Bibliografía recomendada

- Alvaláís, L. (1992). *Yolteotl del corazón endiosado*. Cuba: Casa de las Américas.
- Cardona, A. (2009) Ruidos... Voces... Canciones Lejanas [CD] D.F, México: Quindecim Recording.
- Constenla, A. (1979). *Leyendas y tradiciones borucas*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Constenla, A. (1996). *Poesía tradicional indígena costarricense*. Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Davalilo, M. (1950). *Músicos célebres: 99 biografías cortas*, (4ª ed.). Barcelona, España: Editorial Juventud.
- Fleming, W. (1994). *Arte, música e ideas*. México: McGraw-Hill.
- Guevara, M. (1988). Mitología y cosmovisión en Talamanca: una interpretación dialéctica de la tradición oral indígena. *Cuadernos de Antropología*, (7).
- Monge, L y Mora, H. (2005). *Compilación y rescate de algunas manifestaciones musicales propias de los bribris como enriquecimiento curricular y fortalecimiento de las construcciones de identidades culturales a partir de la educación costarricense*. (Tesis). Universidad Nacional. Costa Rica.
- Sotoconil, R. (1971). *Teatro todo el año: piezas fáciles, textos técnicos y una introducción al teatro de improvisación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Von Hagen, V. (2004). *Los mayas*. Cuba: Gente Nueva.

Bibliografía para los proyectos de sétimo

Proyecto “Civilizaciones antiguas”

China

Hacona. (2006, julio 7). *Blossoms on a Moonlit River in Spring/春江花月夜*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Lykkg5phVJE>

Ranger Perng. (2010, abril 11). Chinese classical dance "tao yao"中國古典舞"桃夭"(較清晰版). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JFBw2pZcQbU>

Japón

senzokugakuen. (2015, abril 6). 林英哲／海の豊饒（和太鼓アンサンブル. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZagsLrNzg3I>

yuiworldmusic. (2011, marzo 11). 結～yui～ 『春の海～結バージョン2～. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GKRHNCfWwCY>

Egipto

Ivan Gadea Saez. (2008, enero 15). Danza egipcia en Terra Mítica. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=AcExHRR1vLg>

Daniel Bailón. (2017, octubre 27). Instrumentos egipcios. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=BTVjr6sk_NY

Grecia

LyrAvlosgr. (2016, septiembre 9). LyrAvlos-Ancient greek musical instruments ensemble. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=b4jx2-QJ5ss>

National Dance Ensemble Romiosini. (2017, enero 4). Greek Dances Suite Sirtaki. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5iR2bO9vEUc>

Roma

Sergio Bissoli. (2009, octubre 28). Danze Antica Roma. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TWcPkAOaHB4>

Brian Bufon. (2010, mayo 5). Danza con oboe de 6 agujeros. Música romana 5. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=g_te9B0uBnw

Proyecto “Práctica musical en las civilizaciones americanas”

Altair0070. (2009). Música prehispánica Corazón del sol. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=vLgonhEHllc>

Comandante LV. (2012). Canción de cuna en lengua Nahuatl. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=KWipqUVVLvk>

- Fundación Juan March. (2013). La música medieval de Tasto Solo. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UQLwaBgL_YA
- Gstalde, C. [costaricissimo]. (2011). "Los Diablitos" BORUCA "Encima las Nubes". [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=pWrdAigZK0c>
- Inkuyo. [Roberto Fresco 2]. (2008). Machu picchu música andina, tema Wipala. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=8_H1WZ8KPkE
- Nikkcompany. (2010). Itzamkan-Danza del fuego nuevo. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Iwz31x77o3k>
- Proyecto Jirondai. (s.f.). *Casas de la memoria*. Recuperado de: http://www.jirondai.com/Proyecto_Jirondai/index.html
- reyswonderworld. (2009). Mystic music of the Maya. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cWjOaZFXo3s>

Bibliografía para proyectos de octavo año

Proyecto "Hagamos música digital"

Softwares

- Libra Producciones. (2016, febrero 12). Movie Maker tutorial completo. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=YXEksrnUDzU>
- Lobinshare. (2017, julio 1). Cómo usar Filmora: Tutorial 30 completo para principiantes, cómo editar videos en español. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kH7LYgVyVBA>
- Tutoriales en video NAIDENMEN. (2014, noviembre 21). Editor de video básico gratis y fácil de usar. Para hacer video con fotos, videos, música y más. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=izicTrygO5Y>

Aplicaciones

- Chicos Android al Día. (2015, noviembre 4). Editar videos profesionales desde tu Móvil Android con PowerDirector. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=cxyxdHBGvT4>

Combo Review. (2016, agosto 23). ¡Crea los mejores videos con FilmoraGo! [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6O2PM-fxVpA>

Música medieval, renacentista y barroca

ARv. (2014, enero 17). Antonio Vivaldi-The Four Seasons-Julia Fischer-Performance Edit. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=kS-W3lfcVvY>

Educación Musical PRODEM. (2016, febrero 28). Historia de la música. Capítulo 02. Música del Renacimiento. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QBUm-r32AWw>

Educación Musical PRODEM. (2016, febrero 8). Historia de la música. Capítulo 01. Música medieval. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Vgwhyb08dXM>

Educación Musical PRODEM. (2016, marzo 4). Historia de la música. Capítulo 03. Música del Barroco. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EzIXRR1akiE>

Insti Tuto. (2013, octubre 11). Música y danza en la Edad Media. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=U9iXRccs28Y>

LuteandTheorbo. (2011, agosto 3). Barrera (Renaissance Dance). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=EwkAMLCcC8c>

Bibliografía para proyectos de noveno año

Proyecto “Práctica musical occidental durante los periodos Renacimiento, Barroco, Clásico y Romántico”

Periodo Renacimiento

ElGato1704. (2012, abril 9). Pavane–Galliard. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=BXZrT4fMgFk>

Julieta Garrido. (2013, junio 18). La música en el Renacimiento. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2XI5E2wInX0>

LuteandTheorbo. (2011, agosto 2). Les Bouffons (Renaissance Dance). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=bX8bdTAaSl8>

Periodo Barroco

JustASuicidalGirl. (2010, setiembre 29). J.S. Bach-Toccat and Fugue in D minor BWV 565. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Nnuq9PXbywA>

Smalin. (2009, febrero 26). Bach, Air ("on the G string", string orchestra). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=E2j-frfK-yg>

Tobit2008. (2010, julio 23). G.F.Haendel - Watermusic (PART III: Hornpipe-Menuet-Rigaudon I/II-etc.). [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6fa2wZEsRWM>

Periodo Clásico

Baumgartner. K. (productor) y Rivaz. D. (director). (2003). *Mi Nombre es Bach*. [Película]. Coproducción Suiza, Alemania: CAB Productions, Pandora Filmproduktion GmbH, Twenty Twenty Vision Filmproduktion, Télévision Suisse Romande, WDR/ARTE.

BBC (productor) y Kemp. F. (director). (s.f). *El genio de Beethoven, capítulo 3 Fe y furia*. [Documental]. Gobierno de Reino Unido: BBC.

BBC (productor) y Mcfarlane, U. (director). (s.f.). *El genio de Beethoven, capítulo 1 El rebelde*. [Documental]. Gobierno de Reino Unido: BBC.

BBC (productor) y Thomas. D. (director). (s.f.). *El genio de Beethoven, capítulo 2 Amor y pérdida*. [Documental]. Gobierno de Reino Unido: BBC.

Zaentz. S. (productor) y Forman, M. (director). (1984). *Amadeus* [Película]. Estados Unidos: Orion Picture.

Periodo Romántico

Barton Paul. (2017, julio 6). Chopin Nocturne Op.9 No.1-Paul Barton, FEURICH piano. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fvVfi9K7nQ8>

Maestrohartung. (2012, noviembre 6). Liszt Hungarian Rhapsody No.2 Volker Hartung • Cologne New Philharmonic Orchestra. [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=uNi-_0kqpdE

Music & Paintings. (2016, julio 2). Richard Wagner - Ride of the Valkyries - 1 Hour. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=xiWrDM6Yz6s>

Solimusi Vocesparalapaz. (2009, enero 2). Johannes Brahms. Danza húngara nº 5. Dir.: Jesús López Cobos. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=UjNy6Egli8w>

Proyecto “Disfrutemos de la música, el baile tradicional y popular de Latinoamérica”

Radio Panamericana. (2015, agosto 26). Pasos básicos para bailar salsa. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=JjrohCtOw7w>

Alfonso y Mónica oficial. (2017, diciembre 28). Pasos básicos de bachata. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DcgSb1aYUO0>

Programa radiofónico En Movimiento. (2015, enero 21). Pasos de swing y bolero costarricenses. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ltbDyB50mk4>

Tuiwok Talento. (2014, mayo 14). Pasos básicos de merengue. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=fueukE22Q5A>

Proyecto “Nuestro propio concierto”

Wikihow. (s.f). *Cómo empezar a crear música*. Recuperado de: <https://es.wikihow.com/empezar-a-crear-música>

Ramos, M. (s.f). *Cómo componer una canción*. Recuperado de <https://blog.landr.com/es/como-componer-una-cancion/>

4.2 Criterios e instrumentos utilizados en la evaluación de las guías didácticas

Uno de los principales criterios para ordenar por guías didácticas el proceso de los proyectos, es la importancia de lograr una estructuración del trabajo por llevar a cabo, como se presentó en el capítulo 3 por medio de lo recomendado por los especialistas y lo expuesto por los profesores de Educación Musical.

Las guías se utilizaron para detallar de forma clara, paso a paso, el trabajo por realizar, de una manera muy sencilla para el entendimiento de sus aplicadores y ejecutores. Entre otros aspectos considerados y que se indicaron en el capítulo 3, están:

- La claridad para comprender lo que se desea hacer.
- Llevar un orden del tiempo, por la dificultad que este a veces presenta para abarcar todo lo planteado.
- Facilitar la evaluación del proceso.
- Opción práctica para comprender un proceso en el caso principal de los estudiantes y profesores que no tengan mucha experiencia en proyectos.

Cabe aclarar que la intención no es que las guías didácticas funcionen solo como una receta de lo que se quiere hacer, sino que están pensadas desde la flexibilidad que deben tener para amoldarse al tiempo tan variante en el calendario escolar y a los intereses, realidades del estudiante, desarrollo de su criticidad, entre otros.

Por lo tanto, la idea es que las guías didácticas “En suma, han ser el andamiaje preciso para el logro de competencias” (García, 2009, p. 2). Con estos y otros criterios se dirigió el enfoque del análisis de los resultados en este capítulo, acerca de la experiencia y apreciación en la aplicación de las guías didácticas por parte de los estudiantes y profesores de las tres instituciones donde se implementaron.

Para evaluar la propuesta, se utilizó la técnica de la entrevista cualitativa, de tipo semiestructurada, con la finalidad de conocer de modo más natural y anecdótico, y con una mayor interacción entre las partes involucradas, la opinión de los participantes, creando un ambiente propicio para la búsqueda de las percepciones más sinceras de estos. Así como aclaran Díaz, Torruco, Martínez y Varela (2013) en relación con la entrevista semiestructurada:

Se puede definir como una ‘conversación amistosa’ entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con

atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan (p. 164).

En el proceso, los docentes efectuaron entrevistas con el propósito de conocer las impresiones de los estudiantes al finalizar las actividades propuestas cada semana, para así tener un panorama más claro sobre la realidad vivida en la práctica. Como señalan Díaz et al. (2013) respecto de las entrevistas semiestructuradas, “su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo” (p. 164).

Con esta idea, al finalizar la aplicación de las guías, los profesores y el autor hicieron entrevistas a grupos completos y a subgrupos muestra de las secciones que participaron del proyecto, como también se recopilaron las opiniones de los profesores sobre la experiencia realizada de forma individual en conversación con el autor.

Estas apreciaciones y los análisis de estos resultados se muestran en el siguiente apartado.

4.3 Análisis de los resultados obtenidos

En este apartado se encuentran las opiniones de los implicados en este proyecto de graduación. El proceso y manera de recolección de esta información ayudó a tener la más sincera opinión de sus participantes, lo cual facilitó su posterior análisis, dando más certeza al autor y al lector de la veracidad de los resultados que se muestran a continuación.

4.3.1 Resultados sobre las entrevistas realizadas a estudiantes

A continuación, se exponen los gráficos vinculados con las preguntas cerradas:

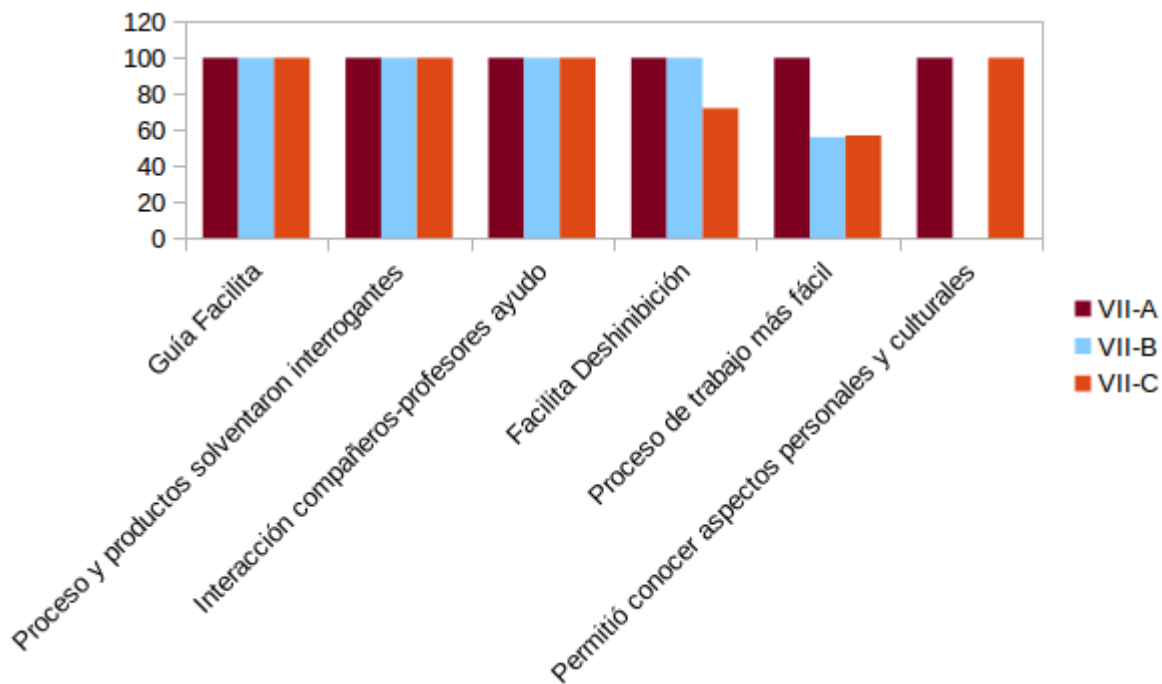


Gráfico n.º 7. Sobre las respuestas a las preguntas cerradas hechas a sétimo año

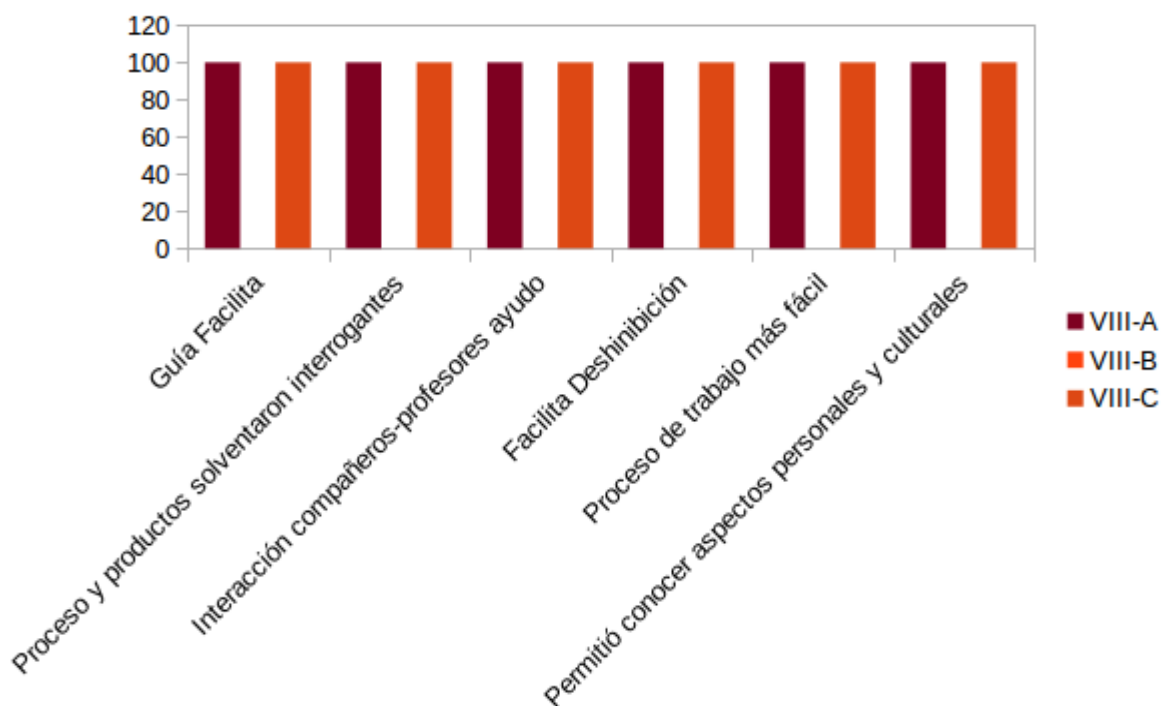


Gráfico n.º 8. Sobre las respuestas a las preguntas cerradas hechas a octavo año

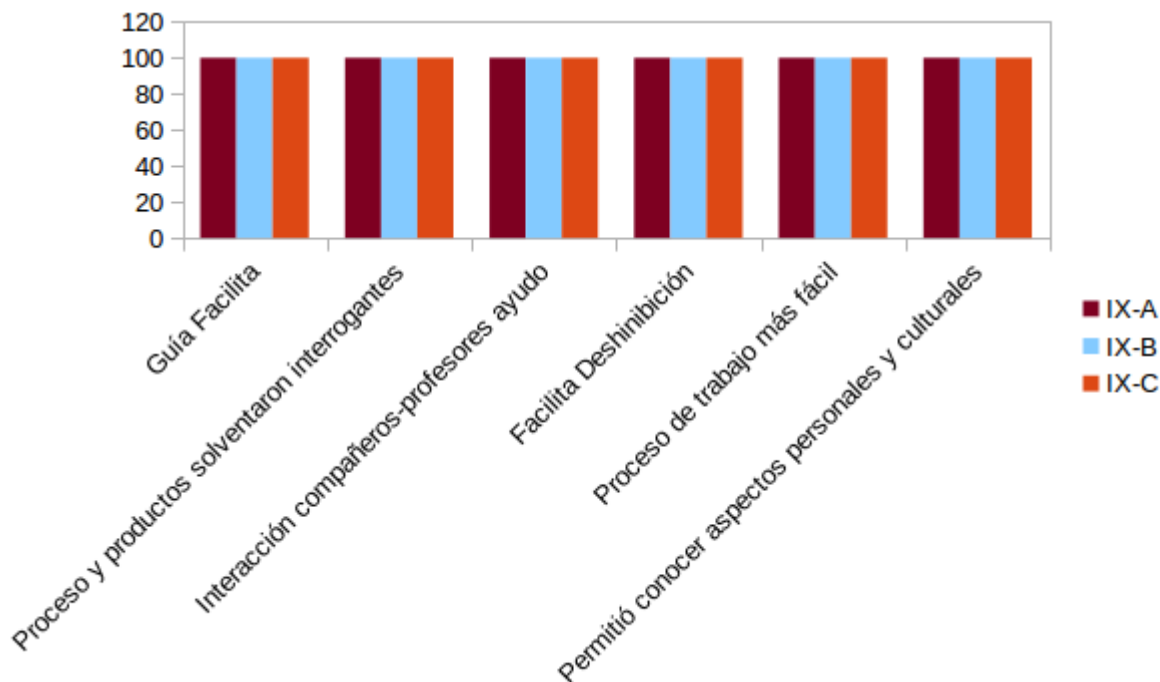


Gráfico n.º 9. Sobre las respuestas a las preguntas cerradas hechas a noveno año

4.3.1.1 Análisis por niveles de los gráficos n.º 7, n.º 8 y n.º 9 de las entrevistas hechas a estudiantes

4.3.1.1.1 Séptimo

En el nivel de séptimo año en las tres instituciones hubo un criterio a favor con respecto a que las guías didácticas facilitaron el entendimiento de qué es un proyecto, como se muestra en el gráfico n.º 7, a pesar de la dificultad que puede significar el cambio al sistema educativo de secundaria y ser el primer proyecto trabajado por ellos en este nivel, al aplicarse en el primer trimestre del curso lectivo.

No obstante, en la construcción específica del producto final, la mayoría opinó que le costó ponerse de acuerdo en el trabajo en equipo, lo cual sucedió principalmente por la falta de madurez en la delegación de funciones y cumplimiento responsable de las mismas, ya que aún buscan que otros tomen la iniciativa de la delegación y aporten ideas.

La confianza, la falta de seguridad en lo que van a exponer y la presión de lo que “deberían presentar” (lo que se espera que hagan para obtener la mejor calificación), coartan la creatividad y la proposición desde su percepción. El docente puede considerar esto como un parámetro de comprensión acerca de lo que el estudiante está percibiendo sobre lo vivenciado en clase y el tema trabajado, porque en esta etapa es muy común

que todo lo que conlleva un nuevo orden educativo no los haga sentirse seguros de que se “espera de ellos”.

Igualmente, el docente puede sacar provecho de esta visión un poco más pura del estudiante, por no tener tantas influencias anteriores, y partir de aquí para crear una experiencia auténtica, con el objetivo de fortalecer sus competencias y contrarrestar sus debilidades.

Los entrevistados enfatizaron en la parte lúdica de las actividades por ser muy divertidas y dinámicas, asimismo expresaron el gusto por el uso de la creatividad, imaginación y que se conocieron cosas nuevas.

Como se observó en el gráfico n.º 7, estructurar el proceso del proyecto les aclaró el panorama para cumplir los objetivos que se plantearon al principio del trimestre. Es considerable el valor de entender bien desde un principio lo que se está haciendo, en este caso, saber qué es un proyecto, para qué sirve, qué objetivos tiene y, en especial, cómo se trabaja el proceso de construcción del conocimiento, cómo se le saca provecho al mismo y a las competencias adquiridas previamente.

En dos de las tres instituciones, los estudiantes se sintieron a gusto con las actividades hechas en clase, les ayudaron a conocerse mejor y romper el hielo existente entre ellos por ser las primeras clases que recibían en el curso lectivo, que es el momento de transición más crucial en esta experiencia nueva que es la secundaria. En la institución C, las actividades le ayudaron a la mayoría a desenvolverse en clase, solo a un 20 % le fue difícil sentirse cómodo al participar de las actividades y presentar el producto final.

Esto puede obedecer a lo siguiente:

- a) La dificultad que les generó el no estar acostumbrados al sistema de secundaria, a nuevos compañeros y profesores que apenas tienen algunas semanas de haber conocido.
- b) La etapa de transición que están pasando, por la que experimentan cosas nuevas de sí mismos y esto les origina problemas en su autoconfianza.

Sin embargo, en la mayoría de los estudiantes, por el contexto de la edad en que transitan, el comenzar una nueva etapa en el ámbito social es muy complicado, por lo general necesitan un empuje de aceptación, en ocasiones romper el hielo para sentirse rápidamente en confianza entre ellos mismos.

El proceso de interrelacionar ideas, competencias y opiniones en un trabajo en equipo fue óptimo para la mayoría del estudiantado, exceptuando las instituciones B y

C, donde a un poco menos de la mitad del estudiantado se le complicó llegar a una conciliación en la toma de decisiones y en saber aprovechar las individualidades, esto posiblemente por poca práctica en trabajos por proyectos y madurez en la integración social.

En el aspecto del autoconocimiento e interacción social con sus compañeros y profesor, las actividades propuestas fueron de gran ayuda al total del estudiantado de las instituciones A y C, sin dejar aparte que falta camino por avanzar en esta área de la relación social, ya que la toma de confianza la mayoría de las veces requiere tiempo.

En el caso de la institución B, esta pregunta no se realizó.

Es necesario que en educación se tome en cuenta la salud emocional como parte del proceso de aprendizaje, como sugiere Goleman (1995) al hablar sobre un estado que el psicólogo Csikszentmihalyi denomina “el flujo”, el cual es el que mejor explica la “inteligencia emocional”. Consiste en el control superior de las emociones, es un estado de bienestar que permite a la persona una gran concentración, beneficiando un rendimiento y un aprendizaje más óptimo (p. 85), pues el éxito de comprender el tema, vivenciarlo socialmente con todas las ventajas que esto conlleva, más el producto final, obedece (en la mayoría de los casos) a qué tan desenvuelto y confiado se siente el estudiante en el aula, con sus compañeros y con lo que hace, esto influye en el desarrollo del proceso y del producto final.

En las actividades que se contemplen estos aspectos de autoconocimiento y relaciones sociales, en muchos casos dependiendo de la población estudiantil, se debe hacer un seguimiento más prolongado, utilizándolas como parte de las clases, no solo en un momento determinado en el trimestre, porque al hacerse más cotidiano para los estudiantes, estos lo van a incorporar en su comportamiento de forma más natural.

4.3.1.1.2 Octavo

En este nivel existe una facilidad en la comprensión de los temas tanto antes como después de las guías pues a diferencia de los séptimos años, ya tienen la experiencia de un año realizando proyectos.

Los estudiantes de octavo año también expresaron su gusto por lo lúdico de las actividades, el uso de la creatividad y la imaginación y añadieron que les fomentó la memoria y el análisis.

El aprendizaje se torna más provechoso si se relaciona con una agradable experiencia, quedando en la memoria. Esto estimula el desear saber más sobre el tema

que se trató, desarrollando la investigación en el estudiantado, sumado al querer volver a vivenciarlo porque quedó en la memoria no solo como un evento agradable, sino que se le encontró un sentido, lo cual se reflejó en las actividades dinámicas en el transcurso del trimestre.

Mejoraron en saber cómo usar de mejor manera tanto las áreas musicales como otras formas de expresión que se pueden complementar con la música, para su mejor integración en un solo trabajo. Por lo general, el estudiante se concentra en el área artística que más se le facilita y deja de lado la incorporación de otras, posiblemente por varias razones:

a) Falta de práctica en el enlace de diversas expresiones artísticas.

Se pueden dar a conocer diversos ejemplos de disciplinas artísticas y modos de expresión. Si el docente no posee otras habilidades artísticas además de la musical, puede valerse de ejemplos visuales como imágenes o videos o invitar artistas de otras disciplinas que expliquen las posibilidades para saber cómo enlazar varias expresiones.

b) Saber aprovechar todos los medios a su alcance dentro del grupo de trabajo.

El docente puede dar el ejemplo con actividades prácticas en la clase, donde se utilicen varios medios materiales, auditivos, visuales y expresivos, más la investigación y la resolución de problemas con el uso de los medios que tengan a su disposición.

c) Se le muestran pocas opciones de trabajo por utilizar.

Cuando se permiten varias posibilidades para presentar un tema, no se limita la creatividad y se torna más inclusiva la participación.

d) No desarrolla la investigación en estas áreas.

Esta se puede trabajar con el punto a). Al conocer acerca de otras disciplinas el estudiante puede luego investigar la que más le interese y conjuntarla con las de los demás compañeros.

El ser más práctico y menos teórico fueron las opiniones de algunos, al describir otro de los logros de estas guías. De esta manera se reitera que ellos buscan una distracción de lo teórico, el educador puede valerse de este medio para sin esperar que esto sea solo un juego, buscar el desarrollo de competencias e incluir lo teórico al mismo tiempo.

4.3.1.1.3 Noveno

A pesar de la experiencia que ya poseen los estudiantes en este nivel trabajando por proyectos, el método de trabajo de estas guías didácticas les facilitó más entender lo que se estaba haciendo y para qué. Enfatizaron que esto principalmente se basó en dos aspectos:

- a) La primera actividad para comprender qué es un proyecto, denominada: “Proyecto hipotético”, fue fundamental para que supieran ordenar el proceso al que se quería llegar. A pesar de tener varias experiencias previas trabajando proyectos, ellos explicaron que básicamente antes se les proponía qué hacer y construían sin tener muy claro muchos aspectos que forman parte de un proyecto.

El arte tiene intrínseca una libertad, pero esta se encuentra sometida a una base para poder fundamentar su idea, como el jazzista que al momento de improvisar depende de una base armónica y rítmica, de un concepto e idea, para a partir de esto exponer su propia versión. Del mismo modo, el estudiante que está desarrollando un proyecto ocupa de un orden para concretar felizmente sus objetivos y que el proceso le genere nuevos conocimientos.

- b) El aprender a estructurar el trabajo para obtener de mejor forma el objetivo u objetivos propuestos al principio. Como se indicó en el anterior punto a), la organización les aclaró mejor la proyección de los objetivos, las fases y adelantos del trabajo, esto les dio más seguridad a la hora de presentar el producto final, que en ocasiones previas.

Muchas veces esto obedeció a que al estudiante se le pide ejecutar una tarea, una actividad, una práctica o un proyecto sin mucha explicación y(o) acompañamiento en el por qué se hace y para qué como lo señaló el profesor de la institución A en la entrevista: “ellos están muy acostumbrados a seguir un programa de una forma muy conductista, casi siempre es vea, lea y aplique, pero no estamos explicando el porqué de las cosas y las herramientas que ocupa el estudiante para realizar el proyecto” (C. Anderson, comunicación personal, 15 de junio 2017).

Por ende, ¿se está aplicando el proyecto solo por cumplir con los programas de Educación Musical, como si lo que importara es el producto final para calificarlo?, o ¿la finalidad realmente es que el estudiante aprenda algo nuevo y entienda lo que está haciendo? Es pertinente que se cuestionen esto los docentes a nueve años de haber iniciado esta nueva visión educativa en el país, ya que es de gran importancia que el

estudiante entienda lo que está haciendo y por qué, así ellos se plantean objetivos más claros y realizables.

Esto puede obedecer a que aún hoy a principios del siglo XXI, cuando la educación tiende a un discurso orientado más al desarrollo de la conciencia individual y colectiva, la creación, la opinión, la proposición por parte del estudiante, y se cuenta con los esfuerzos de muchos pedagogos de renombre con sus modelos pedagógicos, sigue en la práctica habiendo un temor por cambiar modelos pedagógicos con estructuras muy lineales, donde el estudiante se acostumbra a reproducir lo que le enseñan y el docente a aplicar una fórmula, dejando debilitada la posibilidad de guiar para el desarrollo de las competencias que el estudiante necesita en la vida.

A partir de los noventa, ha venido instalándose en el campo pedagógico, en nuestros países, una modalidad teórica e investigativa estereotipada, que lejos de resultar favorable ha entorpecido en cierto modo los procesos de evolución de las ideas y la praxis en la enseñanza-aprendizaje de la música (Hemsey, 2011. p. 38).

El proceso ayudó a aclarar el tema y las expectativas que se plantearon al comienzo, según lo opinado por los estudiantes. Asimismo, indicaron que fue innovador para ellos el entender más a fondo una variedad de elementos sobre el tema trabajado, por medio de análisis más profundos que hacía el profesor, lo que les ayudó no solo a comprender mejor, sino también a aplicar esta variedad de elementos a los que habían ya planteado, enriqueciendo el producto final. Por ejemplo, en estilos musicales latinoamericanos y pasos fundamentales de baile, discriminación auditiva, análisis de estructuras musicales, entre otros, que eran datos que ellos no conocían.

Cabe resaltar un desarrollo del discernimiento del estudiante en este nivel en comparación con los otros dos niveles inferiores, al tener un análisis y una criticidad más amplia para identificar qué técnicas pedagógicas les ayudan más en el entendimiento de la materia y valoran más estas competencias en los profesores que las posean, como también que participen al igual que ellos en las actividades de clase poniendo el ejemplo, entre otras.

Considerando esto que exponen los estudiantes, el docente debe tomar en cuenta varios aspectos para brindarles un aprendizaje más significativo, que les dé su lugar como principal objetivo de la educación, tales como: estar en constante actualización,

presentar una propuesta variada de enseñanza (no ofrecer siempre lo mismo) y aplicar diferentes modelos pedagógicos que le ayuden a solventar diversos tipos y necesidades de aprendizaje. Le sería de mucha utilidad crear su propia metodología de educación, ya que en este aspecto la naturaleza de un educador musical debe ser creativa y propositiva, además procurar ser ejemplo en lo que se practique en la clase y ser participe con los estudiantes en ese proceso de aprendizaje. Esto lo valoran los estudiantes al ver a un docente comprometido con el propósito de su enseñanza.

En el aspecto de una interacción mayor entre el profesor y los estudiantes, se evidenció más en las instituciones A y C, lográndose una mejor relación entre todas las partes.

Las diversas actividades de inhibición ayudaron a integrar más a todos los grupos muestras, aunque los profesores dijeron que a los estudiantes que más les cuesta expresarse y participar sin complejos siempre les fue difícil este aspecto, pero notaron un avance significativo en esta área, que se fue viendo cada vez más al transcurrir el trimestre (lo cual destacó en la institución C) porque participaron más y expusieron sus opiniones con mayor amplitud. En este punto ayudó que efectuaran actividades donde todos hacían lo mismo; como dato adicional, esto suscitó que se ayudaran más entre sí cuando a alguien le costaba alguna actividad.

Según el criterio de los estudiantes, se desarrolló más la interacción entre los compañeros, pues por medio de las actividades y trabajo en grupos podían hacer evidentes tanto virtudes y habilidades como dificultades o carencias propias, y de igual modo en el resto de sus compañeros.

Señalaron que las actividades más dinámicas les ayudaron a relacionarse más y conocer mejor a los compañeros, a romper distancia entre ellos, fortaleciendo amistades.

Otro de los aspectos indicados por los estudiantes en este apartado es que por medio de la música vincularon la idiosincrasia de otras culturas y vieron las semejanzas y diferencias de estas con la cultura costarricense y la personal.

Aquí se evidencian las competencias desarrolladas a través de los proyectos (mostradas en el capítulo dos), tales como la democratización, la participación, la acción en el entorno, la identidad y la diversidad; están en todas las declaraciones de los estudiantes sobre lo vivenciado, reafirmando la opinión de varios pedagogos como Majó (2010), Ventura y Hernández (1998), Tobón (2006), entre otros al respecto de los beneficios que generan los proyectos en la educación.

Es relevante observar que en la institución católica subvencionada y en el técnico profesional se hace más natural la relación entre estudiantes y las participaciones de opinión, como de actividades lúdicas; características que se muestran diferentes en la institución académica donde hay una población en riesgo social muy alta, porque la relación entre los jóvenes era más difícil, por lo tanto también su trabajo en grupo, pero al final estos fueron los que más aclararon que se mejoró este aspecto potencialmente a lo largo del proceso.

Al abrirse espacios donde estudiantes y profesores puedan interactuar más activamente, se propicia el conocer a los demás como realmente son, produciendo un ambiente social más óptimo para mejorar las potencialidades de cada individuo, así los estudiantes de la institución académica pudieron sentir más apropiado por el trabajo que llevaron a cabo.

4.3.1.2 Datos adicionales que no se preguntaron en las entrevistas

Existió una generalidad muy marcada en los estudiantes de noveno año de las tres instituciones con respecto a una aceptación en la forma de trabajarse los proyectos en este trimestre y las novedades que estos les proporcionaron para incrementar sus experiencias previas.

Comentaron sentir una mayor flexibilidad en sus actividades, más lúdicas e integradoras, además les ayudó a comprender mejor el tema que se trabajó y hasta quedaron muchos datos en su memoria al aprender a analizar música relacionándola con las culturas de donde provienen, sus instrumentos característicos y la estructura de las canciones por medio de esquemas y auditivamente; una manera de cómo sacarle mayor provecho al trabajo en grupo de lo que ya conocían en sus experiencias previas con proyectos.

Asimismo, consideraron que las actividades estimularon su memoria y capacidad de análisis, el desarrollo de talentos y habilidades, una mayor autoconfianza y concentración. Por otra parte, al igual que los octavos años, opinaron que el ser más práctico y menos teórico fue uno de los logros de estas guías.

Con esta información adicional, se deduce el alcance del objetivo de contribuir en las experiencias de aprendizaje. Las guías didácticas despertaron habilidades y variedad de competencias en el estudiantado que no sabían que poseían, al no tener mucha oportunidad de explorarlas o utilizarlas, estando algunas en un estado de letargo.

Se determina que las dinámicas, lo práctico y lo lúdico al trabajarse al servicio de las distintas inteligencias y de un aprendizaje significativo, se vuelven una necesidad en la educación para que los estudiantes descubran, desarrollen y utilicen sus competencias en el logro exitoso de un objetivo.

4.3.1.3 Análisis de la información sobre las preguntas de opinión abierta hechas a estudiantes

En este apartado se muestran solo los resultados de los siguientes tres aspectos: las actividades, lo más fácil y difícil, y lo aprendido en la aplicación de las guías didácticas. Los análisis de estas respuestas están incluidos en el apartado anterior sobre los análisis de los gráficos n.º 7, n.º 8 y n.º 9, porque la información suministrada por el estudiantado se reitera en lo investigado y mostrado en los análisis de estos gráficos.

4.3.1.3.1 Sobre las actividades de las guías didácticas

A partir de lo expuesto por el estudiantado, se deduce que las guías tuvieron una aceptación muy positiva, destacaron la parte lúdica, el uso de la creatividad y la imaginación como lo más relevante para ellos.

Por otra parte, hubo algunos aspectos que se lograron a través de este trabajo que no estaban estipulados dentro de las principales expectativas, como lo fueron el fomento de la memoria y la concentración, que se consiguió por medio de las actividades más lúdicas y de competición. Esto se reflejó sobre todo en la institución C de modo muy positivo, donde se veía mucha dificultad para prestar atención a las explicaciones, en especial las de carácter teórico, esto último señalado por su profesor.

4.3.1.3.2 Sobre lo más fácil y difícil en la aplicación de las guías didácticas

En cuanto a la organización grupal, al principio del proceso fue complicada la labor de coordinación, sobre todo con respecto a ideas y el cómo emplearlas, esto se manifestó principalmente en los niveles de séptimo y noveno, destacando las instituciones B y C. Lo peculiar es que siendo noveno el nivel que se supone tiene más experiencia en trabajos grupales, parece aún ser una limitante para ellos cada comienzo de un proyecto.

Al final del proyecto este aspecto tuvo un progreso más positivo, como lo denotan las respuestas en los tres niveles de las tres instituciones, en relación con lo que sienten que aprendieron. Estas fueron:

- Aprender a trabajar en equipo
- Entender bien el tema que se trabajó
- Ordenar el proceso en el tiempo estimado

El orden, la delegación y la responsabilidad de los deberes que cada estudiante tenga en un proyecto se van aprendiendo con la experiencia. Con la guía del profesor, el estudiante puede comprender cómo administrar estos aspectos, por ejemplo, con ejercicios de proyectos cortos en el aula que se enfoquen en el desarrollo de estas actitudes.

4.3.1.3.3 Sobre lo aprendido en el proceso de construcción

Se logró lo recomendado por los especialistas acerca de la importancia de la estructuración del trabajo, priorizando el hacer un cronograma de las lecciones y adelantos del proyecto, en lo posible en colaboración entre el profesor y los estudiantes. Les enseñó a tomar responsabilidad y una visión más clara sobre lo que se deseaba aprender y producir.

Además, en los dos niveles superiores notaron que sus trabajos les demandaron un mayor análisis, esto les ayudó a comprender varios elementos de la música que iban a utilizar, por ejemplo, identificación de instrumentos en una obra, estilos musicales, estructuras de las canciones y relación de la música con culturas que no les eran muy cercanas. Lo anterior les facilitó escoger la música más apropiada según lo que deseaban construir y el saber utilizarla de mejor forma.

Desarrollaron la investigación a partir de lo que analizaron en clase, lo cual provocó que complementaran el material para encontrar la mejor opción, dependiendo de lo que querían presentar; así, se fomentó la estimulación de la curiosidad por saber más sobre el tema visto, en vías de mejorar su trabajo.

4.3.1.4 Análisis de la información sobre las preguntas de opinión abierta hechas a profesores

4.3.1.4.1 Comprensión de qué es un proyecto y los temas por trabajar

Los profesores hablaron en general de la importancia de que el estudiante entienda lo que hace, comprendiendo el objetivo del proyecto, porque la mayoría del

tiempo el estudiante es solo exhortado a cumplir con un producto final. Señalaron que el éxito para lograr estos aspectos fue la planificación por semana, la estructura que le enseñó al estudiante y al profesor a orientarse en la construcción.

En cuanto a estas aclaraciones, se puede deducir que algunos profesores de forma consciente o inconsciente están transmitiendo una enseñanza más vertical, no haciendo tan partícipe al estudiante en la decisión de sus objetivos, en aprender cómo organizar su proceso y, sobre todo, en comprender qué está haciendo y por qué, para entender más a fondo su trabajo con la finalidad de generar un aprendizaje más significativo y no tanto la búsqueda de un producto final por una calificación.

4.3.1.4.2 Adaptación al tiempo disponible por trimestre

Las instituciones A y B puntualizaron en la relevancia de que la propuesta esté ordenada por semanas, con tres opciones adaptables al tiempo que se tenga disponible, anticipando posibles pérdidas de lecciones. Esta flexibilidad facilita el compensar cualquiera de estas eventualidades.

El profesor B aclaró que la tercera opción propuesta en el cuadro de distribución por lecciones que viene en las guías es muy extensa. Señaló que es difícil ver a un grupo 12 semanas reales de trabajo, inclusive el PIAD (Programa de Informatización para el Alto Desempeño) por lo general ofrece 12 semanas como máximo. A pesar de esto, comentó: “Todo se completó bien y los grupos que tuvieron menos lecciones se adaptaron bien con las otras dos opciones de ocho y cinco semanas”.

Por la experiencia del autor y la opinión de los profesores entrevistados para este proyecto de graduación, es difícil tener a disposición las 12 o hasta 13 semanas que se proyectan en el plan de estudios, por diversas razones: pérdida de lecciones por actos cívicos, consejos de profesores, semanas de aplicación de exámenes, actividades extracurriculares de la institución, entre otras.

Las guías didácticas proponen la opción de 12 semanas en el caso de los docentes que en el calendario lectivo de sus instituciones puedan disponer efectivamente de esta cantidad de semanas, aunque en la realidad lo común es tener entre ocho a diez lecciones disponibles. Estas opciones de ocho a cinco semanas pueden resultar muy útiles a docentes que estén comenzando esta profesión, para aprender a adaptar sus planes a cambios inesperados en el calendario escolar, ya que el profesorado de mayor experiencia por lo general sabe adaptar la materia al tiempo disponible.

Si sucede el caso (poco común) de disponer solo de tres semanas, se recomienda hacer mini proyectos en la clase del tipo “Proyecto hipotético” (guías didácticas), buscando más el desarrollo del tema para comprenderlo o actividades para el desarrollo de competencias, sin dar una calificación cuantitativa a estas actividades, por tener el estudiante muy poco tiempo para llevar a cabo un proceso más óptimo.

En la institución C sí se hizo difícil acoplar la guía al tiempo que se dispuso, en el caso de los grupos que tuvieron menos lecciones. Al profesor le parece que las actividades que se propusieron por semana son muchas para poder realizarse, porque se debe considerar que en el trimestre no solo hay que trabajar el proyecto.

En este aspecto se notó una diferencia con el profesor B, a quien le pareció que debería haber más actividades por sesión porque a él en algunas ocasiones le sobró tiempo en las clases, comentó. Esta diferencia pudo obedecer al comportamiento de los estudiantes en su organización y aprovechamiento del tiempo efectivo de la clase, concluyéndose por el comentario del profesor C acerca de cierta dificultad en la disciplina y organización de sus estudiantes. Esto puede ser determinante en el correcto aprovechamiento del tiempo y logro de todos los objetivos planteados. La colaboración de los estudiantes es necesaria para el éxito del uso del tiempo en cada trimestre.

4.3.1.4.3 Adaptabilidad de la guía a espacios, recursos de la institución y estatus económico del estudiante

A pesar de que las tres instituciones poseen una infraestructura y un estado económico un poco distintos, estas cuentan con los recursos necesarios para cualquier requerimiento de esta guía y, según los docentes, esta se acopla a las diversas clases económicas de sus estudiantes, incluso si ocurriera cualquier eventualidad sobre lo que se plantea en la guía, entre los estudiantes se pueden ayudar para conseguir lo que se necesite.

Las complicaciones o desventajas que puede traer un escenario limitado para el trabajo en clase afectan a toda especialidad de la educación. El docente de Música puede implementar su creatividad y flexibilidad para adaptar su planeamiento a cualquier realidad y transmitirlo a los estudiantes como parte del ejercicio de solucionar un problema, fomentar que lo apliquen al diario vivir -en diferentes realidades-, como asimismo aprender el trabajo en conjunto, ayudándose entre todos, conociendo el valor de la sociabilidad.

4.3.1.4.4 Logros obtenidos tras el proceso de trabajo

Entre los logros que los profesores percibieron que se iban obteniendo en el proceso de la propuesta, estuvieron:

- A) Entendimiento del proyecto y el tema
 - Creatividad
 - Fomento de la investigación
 - Organización del trabajo
 - Innovación
- B) Entendimiento del proyecto y tema
 - Menos inhibición
 - Mayor criticidad
 - Fomento de la investigación
 - Concientización de sí mismo y de los demás
 - Fomento de la actualización del profesor
- C) Entendimiento del proyecto y tema
 - Mayor aprendizaje
 - Motivación
 - Trabajo en equipo
 - Sociabilización

Hay varios logros obtenidos según la opinión de cada profesor, pero los tres concordaron en que la guía fomentó el entendimiento de qué es el proyecto y del tema que se trabajó, fundamental en la proyección de los objetivos que tuvieron del mismo.

Por otra parte, los profesores A y B señalaron que impulsó la investigación y los profesores B y C que mejoró el trabajo en equipo.

El trabajarlos por fases que les organice el aprovechamiento del tiempo fue muy importante, tomando en cuenta la flexibilidad adecuada a las diversas situaciones que puedan enfrentarse en cada institución, hasta en cada sección, son particularidades que se vuelven comunes en la educación y es necesario en estudiantes y profesores saber trabajar con ellas, tanto en su ordenamiento como en el trabajo en equipo.

4.3.1.4.5 Lo más fácil y difícil en la aplicación de la guía

En el siguiente cuadro se muestra lo que los profesores notaron más fácil y más difícil al aplicar las guías:

Cuadro n.º 10

Lo más fácil y difícil al aplicar las guías

INSTITUCIONES	FÁCIL	DIFÍCIL
A	-Enriquecimiento de la materia -Exposición de opiniones (democratización)	-Nada
B	-Temporalización	-Organización de los estudiantes
C	- Lo teórico	-Lo práctico

Como se puede observar claramente, los tres profesores tuvieron opiniones diferentes, muy particulares a su realidad, la de sus estudiantes y la de sus instituciones.

El profesor A en el transcurso de la aplicación y en la entrevista aclaró los puntos positivos que le generaron la experiencia, enfatizando que para él y su institución el trabajo les fue provechoso y de fácil aplicación.

Se deduce que en esta institución la gran mayoría del estudiantado está acostumbrado al trabajo en grupo, la participación y la búsqueda de un buen rendimiento académico, por esto se hizo fácil la aplicación de las guías ya que las actividades ofrecieron mayor dinámica y ludicidad a la que están acostumbrados, al transformarse la clase en un disfrute, todo el proceso se les hizo muy sencillo.

El profesor B lo que encontró más provechoso tanto para él como para sus estudiantes fue crear un cronograma del trimestre, esto les hizo más efectivo el trabajo.

Asimismo, comentó que normalmente a la mayoría de sus estudiantes les cuesta el primer paso en la organización y delegación de funciones para con el proyecto, que luego de darse esto el trabajo fluye con mayor facilidad porque por lo general la colaboración se da bien entre ellos.

El profesor C indicó que al mejorar el interés por la materia a raíz de las actividades trabajadas sobre integración, mejoró la concentración del estudiante en los temas tratados en clase, sobre todo en la materia teórica. Las explicaciones y análisis que se generaron en clase y la investigación fueron lo más destacable en el trabajo de los estudiantes.

Un poco diferente a la hora de realizar lo práctico, porque al principio costó romper el hielo entre los jóvenes para ciertas actividades, lo cual hizo que se les dificultaran las dinámicas donde debían exponer, situación que según el profesor fue mejorando paulatinamente a lo largo del trimestre.

La disciplina en la institución C fue un factor que le producía dificultad al docente, aunado a esto, existe una gran cantidad de estudiantes con problemas familiares y económicos, que les produce un descontento con la autoridad y dificultad para concentrarse en el estudio, no encontrando mucha motivación en la materia en casi cualquier disciplina.

Aquí las actividades trabajadas funcionaron como un catalizador en la parte social, dando el paso a mejorar el ambiente de clase y la colaboración entre los estudiantes. Esto fue clave para mejorar el interés por la materia y la concentración, por consiguiente, el interés por analizar los temas más teóricos, porque con la participación en la clase y con la ayuda entre compañeros comenzaron a entender estos temas con mayor facilidad.

4.3.1.4.6 Percepción de la interacción de los estudiantes en las actividades

Este apartado trata de cómo se percibe el accionar del estudiante en las diversas dinámicas de clase, la aceptación o no de las mismas y los posibles beneficios que adquirieron o no de estas.

Estas respuestas arrojaron la siguiente información:

- A) Ayudó a trabajar más en equipo por un mismo objetivo.
- B) Costó que se organizaran los estudiantes al principio.
- C) Trabajo equilibrado de las responsabilidades: 50 %, 50 %. Hubo grupos donde la interacción fue lo difícil y en otros fue muy fácil y productiva.

Se observa que los tres percibieron que el estudiantado tuvo muy buena interacción entre ellos, solo el profesor B mencionó que al inicio del trabajo les costó un poco ponerse de acuerdo, luego esto se volvió más sencillo y para el profesor C su estudiantado se dividió, a algunos les fue más fácil que a otros.

En la institución C en los tres niveles hubo dificultad de relacionarse entre algunos estudiantes, más que en las otras dos instituciones donde la cooperación entre los jóvenes fue más sencilla, solo en la institución B tuvieron dificultad al comienzo en la etapa de organización, pero en general trabajaron bien el resto del proceso.

4.3.1.4.7 Percepción de la inhibición por parte del estudiante en las actividades de las guías

Los profesores A y B denotaron una mejoría en el tema de la inhibición del estudiante. Al profesor C le pareció que la mitad del estudiantado mejoró y la otra mitad se comportó como es común en trabajos de este tipo.

Al profesor A le pareció que el tipo de trabajo le ayudó al estudiante a ver progresos en su creación y en el logro de metas, esto los hizo sentir con más confianza en ellos mismos y conocer habilidades de sí mismos que fortalecen su autoestima.

El profesor B observó que los estudiantes participaron todos por igual, porque ellos veían que todos debían hacer lo mismo, eso provocó que poco a poco fueran perdiendo el miedo y posteriormente estas actividades se hicieron más amenas y naturales para ellos, como por ejemplo, cantar en el proyecto “Nuestro concierto”.

El profesor C opinó que en tan poco tiempo es muy difícil ver cambios en un tema un poco delicado para algunos estudiantes como es el temor a exponerse. Sin embargo, vio un avance porque al final todos participaban, como por ejemplo en el proyecto “Baile latinoamericano”, al principio algunos estudiantes hasta se negaron a bailar, pero luego de cada sesión y con la ayuda de todos los compañeros en colaboración, terminaron bailando todos, soltando así el miedo que tenían por bailar.

La percepción de los profesores fue claramente de un avance en el tema de la inhibición, ya que los estudiantes más introvertidos pudieron liberarse de sus temores a exponerse y los extrovertidos exploraron nuevas habilidades. Hubo también una gran colaboración entre los estudiantes para integrarse todos por igual.

A pesar de que el profesor de la institución C percibió que un buen porcentaje de sus estudiantes se comportó de forma similar a su común accionar en clase -en materia de inhibición e interacción social- y solo la mitad del porcentaje de estudiantes mejoró en la interacción entre ellos, esto contrasta con la opinión de los estudiantes, que al ser ellos los involucrados directamente sí experimentaron diferencia en el avance en las relaciones, notando un mayor avance en esta área en los compañeros más introvertidos y las actividades les ayudaron a llevarse mejor, inclusive entre compañeros que su relación antes era más distante. Esto pudo obedecer a que el profesor tiene viejas impresiones ya presupuestas sobre sus estudiantes, que le hicieron más difícil percibir esos cambios en ellos.

A partir de esta información en materia de inhibición, surgieron las siguientes preguntas: ¿El profesor de la clase está tomando en cuenta la integralidad de los

estudiantes con introversión? ¿Se está trabajando con verdadero interés en la solución de secciones con una baja relación entre los estudiantes?

4.3.1.4.8 Interrelación de cada parte involucrada en el proyecto

En este apartado se trata no solo la gran relevancia que tiene relacionarse con los compañeros en un trabajo en equipo, sabiendo sacar provecho a sus competencias, sino igualmente la colaboración en investigación y participación activa y(o) pasiva de su comunidad estudiantil y de sus hogares en el proyecto.

Lo más destacado por los docentes al respecto fue:

- A) Los estudiantes aportaron sus opiniones y habilidades, incluso hubo interés por trabajar interdisciplinariamente, proyectándose más a la comunidad estudiantil.
- B) Cada estudiante aportó sus habilidades y opiniones.
Crearon nueva conciencia respecto a ciertos temas.
Ayudó al autoconocimiento y criticidad.
- C) En algunos casos hubo interrelación con otros estudiantes de otras secciones.
Los padres se involucraron en la construcción del proyecto.
Hubo progreso en la integración.

En general, los tres profesores concordaron que el trabajo en equipo se dio satisfactoriamente e involucró en algunos casos la participación de otras personas fuera del grupo para la construcción del producto final, instruyendo o inclusive participando de la presentación final.

Cuando el trabajo propuso una investigación donde se involucrara el interés de varios sectores de la comunidad estudiantil, hubo un mayor interés de estos por involucrarse más y a su vez beneficiarse de estos aspectos expuestos por los profesores de estas instituciones.

4.3.1.4.9 Aspectos positivos que atribuyeron a las guías didácticas

Las observaciones del trabajo hecho después de terminado el proceso y evaluado el producto final, tuvieron las siguientes opiniones de los docentes sobre los aportes de estas guías en sus grupos muestra:

- A) La estructuración
Desarrollo social-emocional
Flexibilidad

B) La estructuración

Mayor desinhibición
 Investigación por parte del docente
 Autoconocimiento
 Concientización
 Criticidad

C) La estructuración

Entendimiento en qué es un proyecto y cómo trabajarlo
 Fomenta la investigación
 Variedad de actividades

Los tres profesores expresaron que el principal aspecto positivo de este trabajo fue la ayuda que les proporcionó la estructuración (temporización), al aplicar la guía los profesores y al trabajarla los estudiantes.

Otros aspectos en que congeniaron fueron el desarrollo social-afectivo y la investigación.

Cuando se crea un ambiente social idóneo para un proceso de enseñanza aprendizaje, como el que indicaron en este proyecto los estudiantes y profesores, se genera la motivación ideal para conseguir objetivos pedagógicos y competencias en los estudiantes como las que anteriormente atribuyeron los profesores.

4.3.1.4.10 Modificaciones a las guías didácticas propuestas por los profesores aplicadores

Como parte de los elementos considerados por los docentes que deberían modificarse o añadirse en estas guías, están:

A) No modificaría nada.

B) La opción de 12 lecciones es muy difícil de que se pueda cumplir.

Añadir más actividades (para creatividad, desinhibidoras, imaginación) en el transcurso del trimestre, no solo al principio.

C) Que la guía no solo sea para uso del profesor, sino que los estudiantes la puedan utilizar por sí mismos.

Especificar exactamente el material por utilizar, no explicarlo tan general.

Estas opiniones de los docentes son muy válidas para tomarlas en cuenta en futuras ediciones o adaptaciones de estas guías. En cuanto a los profesores que quieran

hacer uso de ellas, es necesario recordar que la educación debe adaptarse y estar al servicio del individuo y la sociedad, ya que se pertenece a un mundo cambiante.

Estas guías pretenden tener la flexibilidad que se requiere en estos tiempos, fueron diseñadas entendiendo que la enseñanza no debe ser rígida. No obstante, el enfoque fue contribuir a solventar las dificultades detectadas en la investigación mostradas en el capítulo 3, se comprende que no puedan solventar todas las necesidades de todas las realidades educativas, pero como todo material de apoyo, este puede ser de ayuda en algunas de ellas.

4.3.1.4.11 Tipo de evaluación propuesta en las guías didácticas

Los tres profesores estuvieron de acuerdo con la forma de evaluación por la flexibilidad que tiene en el seguimiento del proceso, de hecho, ellos comúnmente utilizan este tipo de evaluación, pero los profesores B y C consideraron que en estas guías hizo falta la autoevaluación del estudiante, como parte de involucrarlo en su autoanálisis y en la toma de responsabilidad sobre sus aportes realizados en el proceso.

Según lo conversado por el autor con los profesores aplicadores, ellos se refirieron a que el estudiante tuviera la posibilidad de evaluarse con un porcentaje en los cuadros de evaluación. El enfoque del proceso en estas guías fue evaluar más lo adquirido por el estudiante para su beneficio, en el entendimiento de cómo desarrollar un proyecto y las competencias que pueden lograrse de esta construcción y vivencia. Para evaluar este proceso, se propuso un cuadro que el docente puede evaluar con el estudiante, para hacerle participe en su análisis, mejora y reconstrucción de sus ideas, opiniones, comprensiones y proyecciones del trabajo; no tanto en la obtención de una calificación por porcentaje.

Los profesores lo mencionaron por estar más acostumbrados a una calificación cuantitativa del proceso del estudiante y sobre todo del producto final, lo cual obedece tal vez a una tradición más conductista de la evaluación.

Capítulo 5

Conclusiones

5.1 Evaluación de las indagaciones

5.1.1 Primera etapa

5.1.1.1 Estudiantes y profesores

Los principales resultados que arrojaron las indagaciones de la primera etapa, con los cuales se basó el enfoque de construcción de las guías didácticas, fueron los siguientes:

La percepción de los estudiantes y profesores es muy distinta con respecto a los requerimientos para la elaboración de los proyectos, tales como: entendimiento de los temas, infraestructura de la institución, tiempo requerido y materiales. Los profesores fueron quienes notaron mayores dificultades en estos aspectos que pueden hacer más o menos propicios los trabajos por proyectos, como se observó acerca de si los proyectos ayudan al entendimiento de los temas vistos en clase, hubo una cantidad considerable que no le daba crédito a esta modalidad de trabajo.

Esta diferencia se mantuvo en los aspectos del tiempo disponible por cada trimestre y los materiales que poseen a disposición sus instituciones, la única diferencia estuvo en la infraestructura adecuada de estas instituciones para realizar adecuadamente las tareas concernientes a la aplicación de proyectos, aquí los estudiantes lo consideraron más como un obstáculo que los profesores.

En cuanto a las áreas más difíciles de trabajar por parte de los profesores y los estudiantes, fueron: “Movimiento y expresión corporal” y “Cultura y apreciación musical”. El tema que representó más dificultad para los profesores y los estudiantes fue todo lo concerniente a baile, como se constató en su respectiva área: “Movimiento y expresión corporal”. Específicamente para los profesores el tema de “Música digital” fue complicado de impartir y para los estudiantes fue “Culturas milenarias” como también se observa en relación con su área respectiva, a saber: “Cultura y apreciación musical”.

5.1.1.2 Especialistas

Se obtuvo un mejor desarrollo de competencias en los estudiantes cuando se llevaron a cabo actividades integradoras y de forma lúdica, que les ayudaron en la

práctica de los proyectos, consiguiendo que el estudiante se sintiera cómodo con él mismo y en la interacción con su entorno.

5.1.2 Segunda etapa

Acerca de los logros que se evidenciaron con las estrategias de mediación y de abordaje en la práctica de estas guías didácticas, se encontraron:

Por medio del trabajo con estas guías didácticas, se favoreció en el estudiante un mejor entendimiento de qué son los proyectos y cómo se desarrollan, lo cual condujo a la comprensión del tema que se trabajó, por el fomento en estas guías sobre la investigación y la criticidad en su proceso.

En el tema de la estructuración del trabajo, se comprobó su efectividad para mejorar el aprovechamiento del tiempo y la distribución del trabajo, lo que produjo una mejor comprensión del tema por parte del estudiante y un mejor aprovechamiento del trabajo al aplicar las guías por parte del docente.

Las actividades lúdicas como ayuda en la desinhibición colaboraron para mejorar el desenvolvimiento del estudiante en su participación en la clase y en la relación con sus compañeros. Asimismo las actividades lúdicas para el desarrollo de competencias tales como la creatividad, la imaginación, el sentir y la apreciación musical, les aumentó el grado de comprensión de lo visto en clase, como también las habilidades artísticas que les sirvieron como coadyuvantes tanto en el proceso como en la presentación del proyecto.

Estas fueron de gran acogida por los estudiantes, por su aporte a la integración y la recreación, así se constató que los proyectos desarrollaron una mejor interrelación entre las partes involucradas, un mejor conocimiento de sí mismo, de sus semejantes y de otras culturas.

5.2 Resultados del proyecto

Los resultados de este proyecto de graduación se dieron a partir de su enfoque organizativo y estrategias de mediación para la transmisión y construcción del nuevo conocimiento como motivación principal en la contribución del proceso educativo del estudiante y en el trabajo del profesorado involucrado. Estos resultados son expuestos en cuatro puntos, dependiendo de lo trabajado y(o) desarrollado por las guías didácticas. De acuerdo con estos, se concluye lo siguiente:

La puesta en práctica de las guías didácticas en las tres instituciones de secundaria evidenció su contribución a la Educación Musical. Como primer punto, el uso de los proyectos como herramienta idónea para el entendimiento de los temas del plan de estudios.

Por medio de las actividades lúdicas, los estudiantes desarrollaron la atención y el interés por comprender lo trabajado en la clase, esto les ayudó a estar más atentos (mejorando la concentración) a las explicaciones teóricas de la materia; además, contribuyó la función de los profesores de ser más que solo unos acompañantes en el proceso (esto fomentado en las guías) de lo que proponían hacer los estudiantes, sino el centro del proceso en todo lo realizado en clase, desde las explicaciones de la materia con formas más dinámicas hasta demostrar un claro dominio de esta, proporcionando variedad de ejemplos y su participación activa en las dinámicas ejecutadas, con lo cual se da mayor veracidad y credibilidad de su trabajo a los estudiantes, generando así una mayor participación de los mismos.

Esto dejó al estudiante un más claro entendimiento en cuanto a los recursos por utilizar, y luego los profesores al fungir como guías en la etapa de construcción complementaron lo propuesto por los estudiantes, ayudando a crear bases más sólidas de comprensión, que fomentaron la construcción de un nuevo conocimiento por medio de la motivación y curiosidad del estudiante. Para esto fue muy importante lo recopilado en la investigación cualitativa con respecto a lo aconsejado por los especialistas, sobre todo en tratar de mantener la dinámica en las explicaciones y actividades de clase, aprovechando la naturaleza artística de la materia, como la relevancia de que el profesor sea proactivo de sus propias dinámicas.

La interacción cumplió un papel significativo para que el estudiante tuviera más confianza al aclarar sus dudas, y al haber una mejor relación de los estudiantes con el profesor y entre los mismos estudiantes, se generó un ambiente más agradable, de confortabilidad en las relaciones interpersonales, acrecentando la ayuda y colaboración entre ellos mismos en la comprensión de lo visto en clase.

Segundo punto: Se obtuvo con éxito el entendimiento del procedimiento para la construcción de un proyecto, tanto por parte de los estudiantes como por los profesores en su aplicación (secuencia de actividades, administración del tiempo, solución de adversidades) y también mencionaron el aporte que les brindaron las guías sobre nuevas ideas que les enriquecieron más sus estrategias de enseñanza. En este sentido, se valió de la correcta planificación, muy recomendada por los especialistas en proyectos

artísticos y en la bibliografía investigada sobre autores que plantean el orden más apropiado para llevar el proceso de un proyecto educativo, tales como Majó (2010), Hernández (1998) y Tobón (2006) (que se indicaron en el capítulo dos).

Esta planificación ayudó al estudiantado en la comprensión de qué estaban haciendo, resolviendo la muy común verticalidad en la propuesta del profesor sobre qué se debe presentar de proyecto en cada trimestre; por el contrario, se generó una comprensión más horizontal del tema en el proceso, descubriendo y redescubriendo el conocimiento progresivamente sobre la marcha, con lo cual se favorece el cumplimiento de los objetivos formulados al comienzo, según lo señalado por los estudiantes.

El proyecto trabajado en formato de guías didácticas, al haber sido construidas sobre la flexibilidad y adaptabilidad con el fin de favorecer diferentes realidades educativas, le fue muy útil al estudiantado para la comprensión del proceso desde su etapa inicial de proposición de ideas hasta su conclusión con la presentación final de este.

A pesar de que una guía didáctica por lo general tiene una estructuración que pareciera delimitar el proceso creativo de un proyecto, estas por su organización proporcionaron seguridad a los estudiantes, lo cual se reflejó en su desenvolvimiento creativo, y a los profesores les facilitó su aplicación y les fomentó el asesorarse en temas o habilidades que no sentían tener muy desarrolladas, solventando lo expresado por los profesores al principio de la implementación de los programas de estudio, en relación con la preocupación de trabajar disciplinas artísticas que no son específicamente del acto musical, y que orientaron la primera etapa de construcción de estas guías didácticas.

Tercer punto: Los alcances logrados a nivel de competencias y habilidades obtenidas con esta modalidad, tanto para el proceso como para la presentación final del mismo proyecto, fueron evidenciados en la investigación cualitativa por medio de entrevistas, conversaciones de los profesores con sus estudiantes y observaciones realizadas en clase de las vivencias y los comportamientos resultantes de los estudiantes en las actividades de clase, que se transformaron en herramientas para el mejoramiento del entendimiento y desarrollo de los temas y el desempeño de la presentaciones finales de los proyectos. Esto aclarado tanto por los estudiantes como por los profesores.

La certeza en los resultados que produce el desarrollo de la desinhibición, la creatividad, la imaginación y el sentir como estrategias de mediación en el mejoramiento del desempeño del estudiante, en su comprensión de los temas y

descubrimiento de competencias, surgió a lo largo de la vivencia y experimentación del autor, constatando así el potencial sensibilizador de las actividades lúdicas en su práctica docente y confirmado con lo aconsejado por los especialistas sobre la importancia de estos procesos de sensibilización, más la investigación bibliográfica.

Respecto al conocimiento de sí mismos que les ayuda a identificar limitaciones, habilidades y destrezas, fue trabajado con la comparación de diversas culturas con su realidad propia y con las actividades propuestas para este sentido. Estas fomentaron un conocimiento mayor de su entorno, su realidad interior y social, haciendo que se identificaran más con lo que hacían y comprometiéndose más con el trabajo en equipo, desarrollando la inteligencia intrapersonal, la interpersonal y la emocional, que ha sido una de las intenciones de este proyecto de graduación para con los estudiantes.

Cuarto punto: En cuanto a otros logros y aclaraciones relevantes que se suscitaron más allá de lo esperado en este proyecto de graduación, estuvo una mayor concentración por parte de los estudiantes de las tres instituciones, pero aún más marcado en la institución con mayor riesgo social, aspecto que antes no les fue significativo hasta después de trabajar esta propuesta. Esto se consiguió a través del análisis en clase de músicas, bailes, materiales, elementos varios, explicaciones teóricas, foros de debate y dinámicas de clase, ayudando además en la construcción y la culminación de los objetivos planteados al principio del trabajo.

Destacó un llamado de los estudiantes para que las clases (no solo en Música) sean más prácticas y menos teóricas.

Los profesores deben explicar en primera instancia la naturaleza de un proyecto y las formas idóneas para trabajarlo, desde el inicio del curso lectivo, en todo el tercer ciclo, pero reforzando aún más esta enseñanza en el nivel de séptimo año, por ser el primer año de experiencia en secundaria.

5.3 Recomendaciones

A continuación, se muestran las recomendaciones basadas en los análisis expuestos en el capítulo 4 y sobre las anteriores conclusiones.

5.3.1 Para el Ministerio de Educación Pública

Implementar los proyectos en la práctica docente de Educación Musical desde primaria, para desarrollar en el estudiantado:

- El correcto uso de la investigación en diversidad de temas.

- Fomento de la participación en foros de discusión en diversidad de temas.
- Aprendizaje de los elementos necesarios para un trabajo en equipo productivo.
- Actividades dinámicas en el transcurso del año lectivo que fomenten la integración y la desinhibición.
- Pequeñas tareas en clase sobre la solución de problemas cotidianos sencillos, para desarrollar la creatividad.
- Actividades que les impulsen la imaginación.
- Actividades que les enseñen a conocer y desarrollar sus competencias.

Establecer una mayor conexión con las universidades que imparten la carrera de Educación Musical por medio de seminarios, capacitaciones y encuentros docentes, con el fin de crear una retroalimentación entre profesores de Música activos en secundaria y estudiantes y profesores de la carrera de Educación Musical, acerca de las experiencias vividas en la clase de Música, para mejorar el trabajo por proyectos, buscar soluciones a problemas frecuentes, actualizar metodologías y materiales, entre otras carencias que se puedan encontrar a lo largo del tiempo.

5.3.2 Para los docentes de Educación Musical en secundaria

Orientar en séptimo año desde las primeras lecciones qué es un proyecto y para qué sirve, haciendo miniprácticas de pequeños proyectos y refrescando esta información en los niveles siguientes al principio de cada curso lectivo.

Organizar el proceso del trabajo en el trimestre con una proyección de varias opciones de diferente cantidad de sesiones, previniendo cambios inesperados en el transcurso de este y elaborar un cronograma de trabajo en conjunto con los estudiantes al principio de cada trimestre.

Al profesor, involucrarse más en las actividades lúdicas participando con los estudiantes, así ellos tienen más claro lo que se quiere realizar y se involucran más.

A los docentes, estar actualizados en las nuevas propuestas pedagógicas, cambios tecnológicos que competan con su especialidad, actividades lúdicas de integración y desarrollo de competencias; asimismo, sean desinhibidos, tengan imaginación, sientan y dominen los temas por impartir para realmente ser una guía apropiada en el aprendizaje del estudiante y no solo aplicar un proyecto donde todo lo hace el estudiante sin comprender tan siquiera por qué. Es imperante una mayor profundización en los temas del programa de estudios y en otros que enriquezcan el

conocimiento del profesor y el estudiante, que les ayude en el entendimiento más amplio de los temas ya propuestos.

Promover más las actividades de autoconfianza, de desarrollo de la creatividad, la imaginación, el sentir y el autoconocimiento a lo largo de todo el curso lectivo, con el propósito de generar un mayor impacto en el estudiante y sumado a esto implementarlos en primaria para que el estudiante posea un mayor desarrollo de estas competencias con el objetivo de llevar a cabo estos proyectos con mayor fluidez y criticidad.

Apéndices

Apéndice n.º 1

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES DEL TERCER CICLO SOBRE EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EDUCACIÓN MUSICAL

El siguiente cuestionario tiene como fin analizar la aplicabilidad de los actuales programas de estudio en Educación Musical, como ayuda en la confección de una nueva propuesta para trabajarlos de manera más provechosa, tomando en cuenta tiempo, el espacio y los recursos existentes en su entorno institucional.

Por estas razones le solicito contestar el siguiente cuestionario, explicando lo más claro posible con base en su experiencia vivida en el aula.

CUESTIONARIO

NIVEL:

1-¿Considera que el trabajo por proyectos le ha facilitado el entendimiento y el trabajo en el aula de los temas de los programas de estudio?

2-¿Cuál(es) de las siguiente(s) área(s) musical(es) le ha sido más fácil trabajar en sus proyectos y por qué?

Ecología acústica () Cultura y apreciación musical () Canto ()

Movimiento y expresión corporal ()

Lectoescritura, creación y ejecución instrumental ()

3-¿Cuál(es) de la(s) siguiente(s) área(s) musical(es) le ha sido más difícil trabajar en sus proyectos y por qué?

Ecología acústica () Cultura y apreciación musical () Canto ()

Movimiento y expresión corporal ()

Lectoescritura, creación y ejecución instrumental ()

Apéndice n.º 2

CUESTIONARIO PARA PROFESORES DE MÚSICA ACTIVOS EN SECUNDARIA SOBRE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MUSICAL DEL MEP

El siguiente cuestionario tiene como fin analizar la aplicabilidad de los actuales programas de Estudio en Educación Musical, como ayuda en la confección de una nueva propuesta para trabajarlos de manera más provechosa, tomando en cuenta tiempo, el espacio y los recursos existentes en su entorno institucional.

Nota: Por estas razones le solicito contestar el siguiente cuestionario explicando lo más claro posible con base en su experiencia vivida en el aula.

Grado académico:

Cuántas lecciones labora en secundaria:

Años de experiencia en secundaria:

CUESTIONARIO

1- ¿Los actuales programas de Educación Musical elaborados por proyectos le han facilitado el trabajo a usted y a los estudiantes en el aula?

2-¿Cuál área musical le ha sido más fácil de enseñar y por qué? (Entiéndase por áreas: ecología acústica, canto, movimiento y expresión corporal, lectoescritura, apreciación musical).

3-¿Cuál área musical le ha sido más difícil enseñar y por qué?

4-¿Cuáles temas de los programas de Educación Musical le han resultado más fáciles para enseñarlos a sus estudiantes? (Entiéndase por temas los del plan de estudios del MEP: Paisaje sonoro en el hogar, colegio y comunidad, Ludoteca, Música digital, Problemáticas adolescentes, Culturas milenarias, etc.).

5-¿En cuál(es) tema(s) de los programas de Educación Musical siente que le son más difíciles para enseñar a sus estudiantes?

Apéndice n.º 3

CUESTIONARIO PARA ESPECIALISTAS EN DIVERSAS RAMAS DEL ARTE
PROYECTO DE GRADUACIÓN EN MÚSICA CON ÉNFASIS EN EDUCACIÓN
MUSICAL

Profesor(a):

Especialidad:

Estudiante: Charlie Arce Delgado

1-¿Cuántos años de experiencia tiene trabajando en su especialidad?

2-¿Qué tipo de experiencias tiene en trabajos interdisciplinarios?

3-¿Describa los pasos que usted cree apropiados para trabajar un proyecto en un trimestre en su especialidad?

4-Conociendo la realidad en la educación pública sobre espacios apropiados, recursos y tiempo disponible de clase, ¿qué trabajaría en su área con los estudiantes? ¿A qué le daría más énfasis?

5-¿En qué considera que beneficia su especialidad a los estudiantes?

6-Según su experiencia, ¿cómo se puede fomentar el gusto por su especialidad a los estudiantes?

7-¿Cómo trabajar el problema de la inhibición en los estudiantes en la práctica de su especialidad?

8-Desde su visión, ¿cómo se pueden interrelacionar las disciplinas artísticas en la construcción de un proyecto donde estas disciplinas se entremezclen usándolas más homogéneamente?

9-¿Cómo desarrollaría la imaginación en el estudiante?

10-¿Cómo trabajaría el desarrollo de la creatividad en el estudiante?

11-¿Ha trabajado el uso del sentir-pensar como experiencia educativa en el entendimiento del tema?

Si así lo ha hecho:

12-¿De qué forma ha trabajado el sentir-pensar en la experiencia educativa?

Apéndice n.º 4

Áreas más fáciles				
Área	Estudiantes	Profesores	%estudiantes	%profesores
Ecología acústica	28	0	44	0
Movimiento y expresión corporal	18	0	28	0
Lectoescritura	10	10	16	67
Cultura y apreciación musical	4	0	6	0
Canto	4	5	6	33
Total	64	15	100	100

Apéndice n.º 5

Áreas más difíciles				
Área	Estudiantes	Profesores	% estudiantes	% profesores
Ecología acústica	2	2	3,125	13,3
Movimiento y expresión corporal	22	7	34,375	46,7
Lectoescritura	10	0	15,625	0
Cultura y apreciación musical	20	6	31,25	40
Canto	10	0	15,62	0
Total	64	15	100	100

Apéndice n.º 6

Temas más fáciles				
Tema	Estudiantes	Profesores	% estudiantes	% profesores
Paisaje Sonoro	16	6	25	36
Bailes folklóricos y latinoamericanos	16	0	25	0
Culturas milenarias	15	0	23	0
Ejecución de repertorio universal	9	0	14	0
Ludoteca	8	4	13	29
Música costarricense	0	4	0	29
Nuestro concierto	0	1	0	7
Total	64	15	100	100

Apéndice n.º 7

Temas más difíciles				
Tema	Estudiantes	Profesores	%estudiantes	%profesores
Paisaje sonoro	7	0	12	0
Bailes folklóricos y latinoamericanos	21	5	33	34
Culturas milenarias	16	2	25	13
Ejecución de repertorio universal	11	0	18	0
Ludoteca	4	0	5	0
Música digital	0	6	0	40
Música académica	0	2	0	13
Canto	5	0	7	0
Total	46	15	100	100

Apéndice n.º 8

Universidad Nacional

Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA)

Escuela de Música

Evaluación de los resultados de la puesta en práctica de la “Guía didáctica para el desarrollo artístico musical de proyectos en tercer ciclo de la educación básica”

Entrevista a estudiantes

Estudiante de licenciatura en Educación Musical:

Charlie Arce Delgado

El objetivo de la siguiente entrevista es el evaluar los resultados de la puesta en práctica de las guías didácticas para el desarrollo artístico musical de proyectos en secundaria, con el fin de valorar lo vivido por los estudiantes y profesores en un trimestre de trabajo con las mismas.

Nivel:

Cantidad de estudiantes entrevistados por institución		
A:	B:	C:

- 1- ¿Considera que la guía didáctica les facilitó el entendimiento de qué es el trabajo por proyectos? ¿Por qué?
- 2- ¿El proceso y el producto satisficieron las interrogantes que se planteó sobre el tema que se trabajó? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué opina sobre las actividades realizadas en clase de la guía didáctica?
- 4- ¿Cómo percibió la interacción entre sus compañeros y profesor en las diferentes actividades de clase de esta guía didáctica?
- 5- ¿Con las actividades de clase se sintió más o menos inhibido al realizarlas?

- 6- ¿Qué le fue más fácil y más difícil de trabajar en el proceso de esta guía didáctica?
- 7- ¿Qué opina sobre el proceso del trabajo en equipo interrelacionando sus ideas, opiniones, talentos, fortalezas en busca de entender el tema de trabajo? (¿Le fue más fácil o más difícil estos aspectos?)
- 8- ¿La guía didáctica le ayudó a conocer aspectos personales y de relación con sus compañeros y otras culturas? (Si es así, ¿cuáles?) (si no fue así, ¿por qué?).
- 9- ¿Qué aprendió en todo este proceso de construcción?

Apéndice n.º 9

Preguntas	7º A %	8º A %	9º A %	7º B %	8º B %	9º B %	7º C %	8º C %	9º C %
Guía facilita	100	100	100	100	NA	100	100	100	100
Proceso y producto solventaron interrogantes	100	100	100	100	NA	100	100	100	100
Ayudó interacción compañeros-profesores	100	100	100	100	NA	100	100	100	100
Facilita desinhibición	100	100	100	100	NA	100	72	100	100
Proceso de trabajo más fácil	100	100	100	56	NA	100	57	100	100
Permitió conocer aspectos culturales y personales	100	100	100	NA	NA	100	100	100	100

Apéndice n.º 10

Universidad Nacional

Centro de Investigación, Docencia y Extensión Artística (CIDEA)

Escuela de Música

Evaluación de los resultados de la puesta en práctica de la “Guía didáctica para el desarrollo artístico musical de proyectos en tercer ciclo de la educación básica”

Entrevista a profesores

Estudiante de licenciatura en Educación Musical:

Charlie Arce Delgado

El objetivo de la siguiente entrevista es el evaluar los resultados de la puesta en práctica de las guías didácticas para el desarrollo artístico musical de proyectos en secundaria, con el fin de valorar lo vivido por los estudiantes y profesores en un trimestre de trabajo con las mismas.

- 1- ¿La guía didáctica facilitó al estudiante el entendimiento de qué es el trabajo por proyectos? ¿Por qué?
- 2- ¿El sistema de trabajo de esta guía didáctica se adaptó al tiempo que tuvo en el trimestre para trabajarla? ¿Por qué?
- 3- ¿Cómo se adaptó la guía didáctica a la realidad de su institución? (Entiéndase en tema de espacio, recursos institucionales, estatus económico de los estudiantes).
- 4- ¿Cuáles fueron los logros que se obtuvieron en el proceso de trabajo de estas guías?
- 5- ¿Qué le fue lo más fácil y lo más difícil de aplicar de la guía didáctica desde su perspectiva?
- 6- ¿Cómo percibió la interacción entre los estudiantes en las actividades de clase de esta guía didáctica?
- 7- ¿Cómo percibió el desarrollo del estudiantado en el proceso en clase en materia de su inhibición?

- 8- Entendiendo este tipo de proceso de trabajo como una red de tejidos interconectados (que son los estudiantes, profesor, personas externas al aula que colaboraron al aportar sus ideas, opiniones, funciones) que construyen un producto a veces diferente a cada una de sus partes por separado, ¿cómo se dio la interrelación de cada parte en este proceso?
- 9- ¿Qué aspectos positivos le encontró a esta guía didáctica?
- 10- ¿Qué le modificaría o añadiría a esta guía didáctica y por qué?
- 11- ¿Qué opina de la forma de evaluación dada en esta guía didáctica?

Bibliografía

- Aharonián, C. (2011). La enseñanza de la música y nuestras realidades. *Pensamiento Palabra y Obra*, (6). Recuperado de: <https://doi.org/10.17227/ppo.num6-1054>
- Andrews, M., Echizárraga, R. y Quevedo, I. (2006). Las guías didácticas para el desarrollo de habilidades profesionales en los estudiantes de la carrera de lenguas extranjeras. *Ilustrados*. Recuperado de <http://www.ilustrados.com/tema/8150/guias-didacticas-para-desarrollo-habilidades-profesionales.html>
- Bailey, J., Rodríguez, M., Flores M. y González, P. (2017). Contradicciones y propuestas para la educación en la sociedad del conocimiento *Sofía*, 13(2), 70–81. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v13n2/1794-8932-sph-13-02-00030.pdf>
- Basilotta, V. y Herrada, G. (2013). Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo. *Revista Edutec*, (44). Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/324/62>
- Brenes, A. (2002). *Los trabajos finales de graduación su elaboración y presentación en las Ciencias Sociales*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Cerdas, E., Cortes, D., Meneses, K., Leiva, P y Silva, S. (2008). *Propuesta módulo de aprendizaje integrado mediante el Método por Proyectos para la Escuela Unidocente Las Luisas, Granadilla Norte*. (Tesis de grado). Universidad de Costa Rica. San José.
- Cerdas, J., Quirós, P., Martí, G., Santos, M. y Steiger, J. (2005) *Educación y arte: Alumbrar un mundo*. (Tesis de doctorado). Universidad de la Salle. Costa Rica.
- Chacón, L. (2012). Recorrido de la asignatura "Música" en el currículo de la educación pública. *Revista Káñina*, XXXVI, 153–159. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44249255025>.
- Cheen, L. (2007). In search of a motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3), 223-233. Recuperado de: <https://web-b-ebshost-com.una.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=16&sid=3ed7e920-0bbb-4a58-9ba1-e59cf6bc7333%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=28776459&db=mah>

- Chen-Hafteck, L. (2007). In search of a motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3). Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761407083576>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de: http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num03/09_MI_LA%20_ENTREVISTA.pdf
- Fernández, R. (2001). La entrevista en la investigación cualitativa. *Pensamiento Actual*, 2(3). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/8017>
- Fundacionarauco. (2001). *¿Cómo hacer guías didácticas?* Recuperado de: http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_3881_guías%20didácticas.pdf
- García, L. (2009). *La guía didáctica*. Recuperado de <http://www2.uned.es/catedraunesco-ead/editorial/p7-2-2009.pdf>
- Giráldez, A. (2007). Contribuciones de la educación musical a la adquisición de las competencias básicas. *Revista Eufonía, Didáctica de la Música*, (41). Recuperado de: <http://palmera.pntic.mec.es/~mleon6/competencias.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia artificial*. España: Editorial Kairós.
- Hemsey, V. (2002). *Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa*. México: Grupo Editorial Lumen.
- Hemsey, V. (2011). Educación Musical siglo XXI: Problemáticas contemporáneas. *Revista da ABEM*, 19. Recuperado de: <http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/186/118>
- Herguedas, T. (2016). Aprendizaje basado en proyectos a través de la música en educación infantil. (Tesis de grado). Universidad de Valladolid. España.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Revista Educar*, 26, 39–51. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/22307/1/166801.pdf>
- Hernández, F. y Ventura, M. (1998). La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Materiales para la Innovación educativa. España: Editorial GRAÓ. Recuperado de https://planeacioneducativabenv.files.wordpress.com/2014/02/hernc3a1ndezf-_venturam_la-organizac3b3n-del-curriculum-por-proyectos-de-trabajo.pdf

- Knoll, M. (1997). El método de proyecto: su origen de formación profesional y desarrollo internacional. *Revista de Educación Industrial*, 34(3), 59-80. Recuperado de <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- Lee, M. y Tsang, S. (2005). Reggio Experiences in Hong Kong—A Touch of Chinese Culture: the Sheung Wan Story and Chinese Opera Projetc. *International Journal of Early Childhood*, 37(2), 45-57. Recuperado de: <https://web-b-eb-scohost-com.una.idm.oclc.org/ehost/detail/detail?vid=10&sid=3ed7e920-0bbb-4a58-9ba1-e59cf6bc7333%40sessionmgr103&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#AN=17018178&db=ehh>
- Lines, D. (2009) *Educación musical pera el nuevo milenio*. Madrid España: Ediciones Morata.
- López, F. (2010). Introducción. En F. López (Ed.), *Los proyectos de trabajo en el aula: Reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.
- Majó, F. (2010). Por los proyectos interdisciplinarios competenciales. *Aula de Innovación Educativa Versión Electrónica*, 57. Recuperado de: <http://www.grao.com/revistas/aula/195-proyectos-interdisciplinarios/por-los-proyectos-interdisciplinarios-competenciales>
- Martínez, E. (s.f.). *Proyecto educativo*. Recuperado de: https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Lectura/maestria/documentos/LECT35.pdf
- Méndez, C. (s.f.). *¿Qué es un proyecto educativo?* Recuperado de: https://www.academia.edu/10578505/Que_es_un_Proyecto_Educativo
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2009). *Programas de Estudio Educación Musical*. Recuperado de: <http://mep.go.cr/programa-estudio?page=8>
- Muñoz, M. (1973). La educación musical en Latinoamérica. *Revista Musical Chilena*, 30(134), 56-68. Recuperado de: <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13459>
- Oltedal, E. (2011). Bendik and Aarolilja: An example of arts partnership material for schools? *International Journal of Music Education*, 29(2), 191-204. Recuperado de: <https://sci-hub.tw/10.1177/0255761410381826>
- Pérez, M. (2007). Análisis crítico sobre el quehacer docente de los músicos. *Revista Electrónica Actualidades Educativas en Educación*, 7(1), 1–20. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44770114.pdf>.

- Real Academia Española (RAE). (2018). *Diccionario de la Real Academia Española*. Recuperado de: <http://dle.rae.es/?id=UV1NQcU>
- Restrepo, B. (2009). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1051/105117890019.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe. Recuperado en: <https://es.scribd.com/doc/128205939/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-CUALITATIVA-Gregorio-Rodriguez-Gomez-Javier-Gil-Flores>
- Rosabal, G. (2008). El pragmatismo en la educación musical. *Sonorama*, (2). Recuperado de http://www.sonograma.org/num_02/articles/sonograma02_rosabal.pdf
- Rosabal, G. (2008). La educación musical en el proyecto “educar en ética, estética y ciudadanía:” nuevo programa de estudio de educación musical para tercer ciclo y educación diversificada. *La Retreta*, (3). Recuperado de: <http://laretreta.net/0103/articulos/nuevosprogramas.html>
- Sáez, M. (1999). Escribe una ópera. *Revista Eufonía*, 17, 89-104.
- Sánchez, J., Ruiz, M., González, M., Ripoll, A. y Gómez, L. (2014). *Elaboración de guías didácticas*. Recuperado de: [https://efiapmurcia.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=50465&IDTIPO=100&RASTRO=c\\$m2814,10073](https://efiapmurcia.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=50465&IDTIPO=100&RASTRO=c$m2814,10073).
- Smith, R. (2006). *Abstracción y finitud: Educación, azar y democracia*. Recuperado de: <https://studylib.es/doc/6322669/abstracción-y-finitud--educación--azar-y-democracia>
- Solano, I. (2001). *Guía didáctica: Víctor Manuel Fonseca Garro*. (Tesis de grado). Universidad Nacional. Heredia, Costa Rica.
- Tobón S. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid: Uninet. Recuperado de <https://docplayer.es/32605047-Metodo-de-trabajo-por-proyectos.html>
- Trujillo, F. (2012). Didáctica de la Educación Musical, enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía*, (55), 7-15.
- Trujillo, F. y Arriaga, C. (2012). Música y proyectos. *Eufonía, Didáctica de la Música*, (5), 5–6.

Universidad de Valencia. (s.f.). *Técnicas para el control de la activación: Relajación y respiración*. Recuperado de:

<http://www.uv.es/~choliz/RelajacionRespiracion.pdf> Facultad de Psicología

Vidal, S. (1997). *La nueva racionalidad comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*.

Barcelona, España: Editorial Kairós. Recuperado de:

<https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=R5m9BXTsTcC&oi=fnd&pg=PA7&dq>

[=sergio+vilar&ots=T2BlbDLAzg&sig=dsjbXO4hXEpx9QsZzBA-](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=R5m9BXTsTcC&oi=fnd&pg=PA7&dq)

[Z6_sscs#v=onepage&q=sergio%20vilar&f=false](https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=R5m9BXTsTcC&oi=fnd&pg=PA7&dq)